PAIDÓS

EL ARTE Y LA CREACIÓN DE LA MENTE

El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia

ELLIOT W. EISNER

Índice

Portada
Dedicatoria
Agradecimientos
Introducción
1. El papel de las artes en la transformación de la conciencia
2. Concepciones y versiones de la enseñanza de las artes
3. La enseñanza de las artes plásticas
4. Qué enseñan las artes y en qué se nota
5. El aprendizaje en las artes plásticas
6. El papel fundamental del currículo y la función de los niveles de exigencia o calidad
7. Usos educativos de la evaluación en las artes
8. Lo que la educación puede aprender de las artes
9. Agenda para la investigación en la educación artística
10. Resumen y relevancia
Láminas
Notas
Créditos

A mis nietos Ari, Seth y Drew.
«QUE LA FUERZA OS ACOMPAÑE.»

Agradecimientos

Mi interés en las artes plásticas empezó en primaria. En realidad, las artes plásticas fueron una salvación para mí tanto en primaria como en secundaria; sin ellas, puede que no hubiera acabado los estudios. Al terminar los estudios de secundaria en Chicago, me matriculé en la School of the Art Institute of Chicago y, más adelante, en el Institute of Design del Illinois Institute of Technology. Tras graduarme allí, enseñé arte en centros públicos de Chicago y más adelante en la Laboratory School de la Universidad de Chicago. He trabajado en el campo de la educación artística durante más de treinta y cinco años. Gran parte de lo que tengo que decir sobre las artes en la educación se basa en mi experiencia como pintor y como enseñante de arte.

Como sabrá quienquiera que haya escrito un libro, su preparación se debe a la contribución de muchas personas. Algunas son especialistas cuyo trabajo ha influido en mi pensamiento, incluyendo los valores por los que me guío. En el campo de la filosofía, Rudolf Arnheim, John Dewey, Nelson Goodman y Susanne Langer se encuentran entre las personas con quienes tengo una deuda más profunda.

En el campo de la educación artística también estoy en deuda con muchas personas, entre ellas Manual Barkan, David Ecker, Edmund Feldman, Jerome Hausman y Ellen Winner.

Y en el campo de la educación estoy especialmente en deuda con Mike Atkin, Tom Barone, Larry Cuban, Stephen Dobbs, Howard Gardner, Maxine Greene, Philip Jackson, Ray McDermott y Alan Peshkin.

Entre las personas más importantes con las que he contado para probar ideas y obtener consejo, se encuentran mis antiguos alumnos. A lo largo de muchos años han conformado mi vida de múltiples maneras, retándome, engatusándome, desalentándome y animándome. Sin duda, estoy en deuda con todas aquellas personas a las que he tenido el privilegio de enseñar.

También deseo expresar mi agradecimiento a Rebecca Chan y Mary Li, de Macao y de Hong Kong respectivamente, por su ayuda al obtener para mí trabajos realizados por alumnos de la clase de Rebecca, una extraordinaria enseñante de arte. Cuando tuve la oportunidad de conseguir los trabajos de sus alumnos, la aproveché sin dudarlo ni un instante.

Varios colegas han leído y comentado los borradores de este volumen, que ha mejorado gracias a sus consejos. Deseo agradecer a Hilary Austen, Doug Boughton, Kerry Freedman y Mary Ann Stankiewicz sus útiles sugerencias.

Deseo agradecer especialmente a Shifra Schonmann su revisión cuidadosa, útil y constructiva del manuscrito entero. Su ayuda ha sido inestimable.

Por último, hay dos personas hacia las que mi gratitud no tiene límites. La primera es Tanya Chamberlain, mi polivalente secretaria y amiga en Stanford. Este libro no se habría escrito sin su atención y su ayuda para encontrar siempre el material correcto, muchas veces antes de que yo mismo supiera que lo necesitaba. Me ha proporcionado todo lo que he necesitado de innumerables maneras.

Y también quiero expresar mi gratitud más profunda a mi esposa, Ellie. Ha sabido darme espacio, dejarme trabajar en la mesa del comedor en lugar de mi estudio y subir la calefacción para que pudiera mantener la concentración y escribir de una manera coherente. Le debo tanto que no encuentro palabras suficientes para expresarlo.

Introducción

El arte y la creación de la mente examina cómo contribuyen las artes al desarrollo de la mente en nuestras escuelas. Los puntos de vista tradicionales sobre la cognición, y sus implicaciones en cuanto a los objetivos y los contenidos educativos, han situado la enseñanza de las artes en una posición marginal. Las escuelas consideran que, por lo menos en parte, su misión es fomentar el desarrollo del intelecto. Las materias «duras» como las matemáticas y las ciencias se consideran recursos básicos para este desarrollo y los procesos de lectura, escritura y cálculo se consideran los medios más idóneos para cultivar la mente. Hoy queremos, sobre todo en los Estados Unidos, un currículo duro y riguroso que exija pensar a los estudiantes y cuyos efectos se manifiesten en unas calificaciones más altas. Como mucho, las artes se tienen por un componente secundario de este proyecto.

Aunque en las escuelas estadounidenses las artes se encuentran *teóricamente* entre las llamadas materias básicas, y aunque los distritos escolares e incluso el gobierno federal así las identifican, existe una gran ambivalencia en relación con su lugar en el currículo. Nadie quiere ser tenido por un ignorante, pero al mismo tiempo se ofrecen los lugares de privilegio a otras materias. A pesar de la reciente campaña sobre su contribución al rendimiento escolar, las artes se consideran agradables, pero no necesarias.

Uno de los objetivos de *El arte y la creación de la mente* es disipar la noción de que las artes, de algún modo, son operaciones realizadas con las manos que plantean pocas exigencias desde el punto de vista intelectual, que son más emotivas que reflexivas, que tienen poco que ver con la mente. En las páginas que siguen propongo una noción totalmente diferente. Sostengo que muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de una

manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas. La capacidad de crear una forma de experiencia que se pueda considerar estética requiere una mente que anime nuestra capacidad de imaginación y que estimule nuestra capacidad de vivir experiencias saturadas de emociones. En el fondo, la percepción es un evento cognitivo.[1] Lo que vemos no es simplemente una función de lo que tomamos del mundo, sino de lo que pensamos de ello.

El mundo en el que viven hoy los estudiantes y en el que vivirán de adultos está lleno de ambigüedades e incertidumbres, de la necesidad de aplicar el juicio en ausencia de reglas y de la presión de usar los sentimientos como fuente de información en la que basar decisiones difíciles. Ahora es imposible determinar con algún grado de confianza si el trabajo en las artes tiene consecuencias que se extienden a todos los aspectos del mundo. Lo que sí se puede determinar con un elevado grado de confianza es que el trabajo en las artes suscita, refina y desarrolla el pensamiento en el campo de las artes. Podríamos razonar con cierta cautela que las experiencias significativas en el campo de las artes se pueden extender, hasta cierto punto, a otros ámbitos relacionados con las cualidades sensoriales de las que las artes participan.

Pero, en mi opinión, esta extensión a otros ámbitos extraartísticos o extraestéticos de la vida no es la principal justificación para la presencia de las artes en nuestros centros educativos. Las artes pueden hacer unas contribuciones muy características. Entre ellas destaco el desarrollo del pensamiento en el contexto de una forma artística, la expresión y la comunicación de formas distintivas de significado, un significado que sólo pueden transmitir las formas artísticas, y la capacidad de vivir experiencias que son al mismo tiempo emotivas y conmovedoras, experiencias de una naturaleza consumativa, que se aprecian y se valoran por su valor intrínseco. Se trata de experiencias que se pueden obtener cuando observamos el mundo con un marco de referencia estético e interaccionamos con formas que hacen posible estas experiencias.

Pero las artes hacen algo más que satisfacer estas necesidades de la persona, por muy importante que esta contribución pueda ser. Sostengo que las artes pueden actuar como modelos de lo que podrían llegar a ser la aspiración y la práctica en el campo de la educación. Poder concebir la docencia como un arte, considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística: estas maneras de concebir algunos de los principios de la educación podrían tener profundas repercusiones para replantear la práctica de la enseñanza y el contexto donde esta enseñanza se da.

Sobre todo en los Estados Unidos, hemos tenido la tendencia a adoptar una forma de racionalidad técnica diseñada para aliviar nuestra preocupación por la calidad de nuestras escuelas. La táctica que hemos seguido es especificar con toda claridad nuestras expectativas, prescribir los contenidos y los procedimientos relacionados con ellas —el llamado «alineamiento»—, y luego supervisar y medir las consecuencias. El objetivo tácito es crear un sistema eficiente, un sistema que nos ayude a alcanzar, sin sorpresas ni incidentes, los fines que perseguimos.

En cambio, en la agenda de las artes hay poco espacio para la eficacia, por lo menos como valor de primer nivel. En gran medida, la eficacia es una virtud cuando abordamos tareas que no nos gusta realizar; a pocos de nosotros nos gusta dar cuenta de una buena cena con eficiencia, participar con eficiencia en una buena conversación o incluso hacer el amor con eficiencia. Procuramos alargar aquello con lo que más disfrutamos. Un sistema escolar diseñado sobre la base de un compromiso prioritario con la eficiencia puede producir resultados con una calidad poco duradera. Los niños, como cualquiera de nosotros, rara vez emprenden voluntariamente actividades que les producen poca o ninguna satisfacción. Experimentar lo estético en el contexto del trabajo intelectual y artístico es una fuente de placer que predice mejor lo que es probable que hagan los estudiantes cuando pueden hacer lo que desean.

A medida que el lector vaya leyendo este libro, verá que suele oscilar entre las referencias al arte, término que utilizo para denotar las artes plásticas, y las referencias a las artes, término con el que designo al

conjunto de todas las artes. Me temo que la única manera de resolver esta potencial ambigüedad es consultar el contexto. Espero que esta falta de coherencia, que admito sin reservas, no cause ninguna molestia.

Otra cuestión que deseo mencionar es mi convicción de que no todas las obras de arte se crean de la misma manera. Todas las culturas del mundo exhiben logros que representan la quintaesencia de la imaginación humana, obras de una maestría tan deslumbrante que cambian la forma de ver el mundo de quienes las contemplan, las escuchan o las leen. Al mismo tiempo, debo admitir que cualquier práctica puede tener cualidades estéticas o artísticas. Y esto incluye a los niños de tres años de edad que construyen castillos de arena o a los cirujanos que realizan una operación a vida o muerte. Lo que es estético depende, por lo menos en parte, de la manera en que se aborda alguna característica del mundo fenoménico. Los castillos de arena pueden ser un primer intento. Corresponde a quienes nos dedicamos a la educación intentar diseñar situaciones donde los intentos de los niños sean cada vez más elaborados, sensibles e imaginativos. No es ésta una tarea baladí y, cuando se realiza con éxito, los resultados no tienen nada de triviales.

1

El papel de las artes en la transformación de la conciencia

La educación es el proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos

Para comprender el papel de las artes en la transformación de la conciencia debemos empezar por las características biológicas del organismo humano, porque son estas características las que hacen posible que nosotros, los seres humanos, establezcamos contacto con el entorno en el que vivimos. En su estado más fundamental, este entorno es cualitativo y se compone de imágenes y sonidos, de sabores y olores que podemos experimentar por medio de nuestro sistema sensorial. Aunque puede que el mundo del recién nacido sea la radiante y febril confusión descrita en su día por William James, también es, a pesar de su condición aparentemente caótica, un entorno empírico, un entorno que todos los seres humanos, incluso los recién nacidos, podemos experimentar.[1]

Naturalmente, experimentar el entorno es un proceso que se prolonga a lo largo de la vida; es la base misma de la vida. Es un proceso conformado por la cultura, influenciado por el lenguaje, las creencias y los valores, y moderado por las características distintivas de esa parte de nosotros mismos que a veces llamamos individualidad. Nosotros, los seres humanos, damos una impronta al mismo tiempo personal y cultural a lo que experimentamos; la relación entre estos dos aspectos es inextricable. Pero a pesar de estos factores mediadores, unos factores que personalizan y filtran la experiencia, nuestro contacto inicial con el mundo empírico depende de nuestro sistema sensorial, fruto de la evolución biológica. Este sistema, una extensión de

nuestro sistema nervioso, es, como dice Susanne Langer, «el órgano de la mente». Veamos cómo describe esta autora, en su *Philosophy in a New Key*, la conexión entre la mente y el sistema sensorial:

> El sistema nervioso es el órgano de la mente; su centro es el cerebro, sus extremidades los órganos de los sentidos; y cualquier función característica que pueda poseer debe gobernar el trabajo de todos sus componentes. En otras palabras, la actividad de nuestros sentidos no sólo es «mental» cuando llega al cerebro, sino también en sus mismos inicios, cuando el extraño mundo exterior incide en el receptor más lejano y más pequeño. Toda sensibilidad lleva el sello de la mentalidad. Así, «ver» no es un proceso pasivo por el que se almacenan unas impresiones sin sentido, unos datos amorfos con los que una mente organizadora construye formas para sus propios fines. «Ver», en sí mismo, es un proceso de formulación; la comprensión del mundo visible empieza en los ojos.[2]

Los sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia. Sin un sistema sensorial intacto no seríamos conscientes de las cualidades del entorno a las que ahora respondemos. Esta ausencia de conciencia nos haría incapaces de distinguir al amigo del enemigo, de alimentarnos o de comunicarnos con los demás.

La capacidad de experimentar el mundo cualitativo en el que vivimos tiene un carácter inicialmente reflexivo; estamos biológicamente diseñados para mamar, para responder a la temperatura, para saciarnos de leche. Nuestro sistema biológico está diseñado para sobrevivir con la ayuda de los demás.[3] Pero también aprendemos. Aprendemos a ver, a oír, a discernir las complejidades cualitativas de lo que saboreamos y tocamos. Aprendemos a diferenciar y a discriminar, a reconocer y a recordar. Lo que al principio era una respuesta refleja, una función del instinto, se convierte en una búsqueda gradual del estímulo, la diferenciación, la exploración y, con el tiempo, del significado. Nuestro sistema sensorial se convierte en un medio por el que proseguimos nuestro propio desarrollo. Pero el sistema sensorial no actúa aislado; su desarrollo exige las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc. Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos.

Se dice que el término *cultura* tiene centenares de significados. Dos de ellos son especialmente pertinentes a la educación: uno es antropológico y el otro es de carácter biológico. En el sentido antropológico, una cultura es una manera de vivir compartida. En el sentido biológico, en lugar del

término *cultura* se emplea su sinónimo *cultivo*. Creo que las escuelas, al igual que la sociedad más amplia de la que forman parte, actúan en los dos sentidos del término, como cultura y como cultivo. Hacen posible un estilo de vida compartido, una sensación de pertenencia y de comunidad, y constituyen un medio de cultivo, en este caso de las mentes de los niños. La organización de las escuelas, lo que se enseña en ellas, las normas que se establecen y las relaciones que fomentan entre los adultos y los niños son importantes porque conforman las experiencias que es probable que tengan los alumnos, experiencias que influirán en lo que los niños van a ser. La experiencia es fundamental para este cultivo porque es el medio de la educación.[4] La educación, a su vez, es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.

De todas las especies vivas, los seres humanos tienen la capacidad distintiva, y puede que hasta exclusiva, de crear una cultura en la que puedan crecer los integrantes de su comunidad. Los seres humanos pueden dejar un legado. Por lo que sabemos, ni siquiera los chimpancés, nuestros parientes genéticos más próximos, tienen un desarrollo cultural que se transmita de una manera progresiva de generación en generación.[5] Hace trescientos años los chimpancés vivían como lo hacen hoy. Nosotros no sólo podemos experimentar el mundo cualitativo, como hacen los chimpancés; también podemos formar conceptos. Los conceptos son imágenes destiladas en cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia. Con los conceptos podemos hacer dos cosas que muy bien pueden ser exclusivas de nuestra especie: podemos imaginar posibilidades que no hemos encontrado y podemos intentar plasmar, en la esfera pública, esas nuevas posibilidades que hemos imaginado en el recinto privado de nuestra conciencia. Podemos hacer público lo privado compartiéndolo con los demás.

Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación.

No deseo trazar una distinción demasiado tajante entre la formación de conceptos y la generación, basada en la imaginación, de las formas necesarias para crear, por ejemplo, la arquitectura del siglo XX o los *riffs* improvisados de un solo de Ella Fitzgerald; la formación de conceptos es en sí misma un acto de la imaginación. Pero se da una diferencia entre las imágenes recordadas y su transformación basada en la imaginación. Si estuviéramos limitados al recuerdo de las imágenes que hemos experimentado, el desarrollo cultural sería muy difícil. La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. Es indudable que vemos con el ojo de nuestra mente.

El papel de las artes para refinar los sentidos y extender la imaginación

Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. En efecto, las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo. En este sentido, las artes, en todas sus manifestaciones, se acercan al juego en cuanto a actitud.[6] La imaginación se libera de sus limitaciones. Las artes, por lo menos en Occidente, otorgan licencia para explorar, y en realidad para sucumbir, a los impulsos que la obra envía a su creador y que el creador transmite a su obra. Quizá esto se observe de una manera más clara y vívida cuando observamos a niños de

preescolar mientras juegan. A esta edad, a los niños les produce un placer especial la pura exploración del potencial sensorial de los materiales que usan. Es a esta edad cuando su capacidad de imaginación, libre de las limitaciones de la cultura, les permite convertir un palo en un avión que vuela, un calcetín en una muñeca a la que arrullar o una serie de líneas dibujadas en una representación de papá. Para los niños pequeños, el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basado en la exploración. Y son estas inclinaciones a la satisfacción y la exploración lo que los educadores y padres inteligentes desean alimentar para que no se ahoguen bajo el impacto implacable de la educación «seria». Una cultura poblada por personas de escasa imaginación tiene un futuro estático. En una cultura como ésta habrá pocos cambios porque habrá poco sentido de la posibilidad.

La imaginación, esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental. La imaginación nos permite probar cosas —de nuevo con el ojo de la mente— sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente. Ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar.[7]

En cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar; lo que buscamos en las artes es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas.[8] Se nos da licencia para lentificar la percepción, para examinar atentamente, para saborear las cualidades que en condiciones normales intentamos abordar con tanta eficacia que apenas notamos que están ahí.

Naturalmente, la sensibilidad y la imaginación pueden limitarse a la esfera de lo privado: podemos disfrutar en privado del resplandor rojizo del crepúsculo, disfrutar en silencio del brillante colorido de una naturaleza muerta de Cézanne o contemplar sobrecogidos la fuerza simétrica de una máscara baule. Podemos guardarnos para nosotros los contenidos de nuestra vida imaginativa. La apreciación, aun siendo activa, también puede ser

silenciosa. Hace falta algo más para que los productos de nuestra imaginación puedan suponer una contribución social a nuestra cultura. Este algo más es la representación.

El significado de la representación

La representación, al igual que la sensibilidad y la imaginación, también desempeña unas funciones cognitivas de importancia fundamental. Consideremos el proceso que ello supone.

En primer lugar, podemos concebir que la representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece un material.[9] La representación puede empezar, y con frecuencia empieza, con una idea o una imagen huidiza y a veces evanescente. Digo evanescente porque no hay nada tan escurridizo como una idea; ahora está aquí y un instante después se desvanece. Las imágenes surgen y, como los cambios sutiles del sol en el ocaso, se pueden alterar irrevocablemente en un abrir y un cerrar de ojos. La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella. Es mediante la «inscripción» (y empleo este término metafóricamente) como la imagen o la idea se conservan; sin duda, nunca en la forma exacta en la que se haya experimentado originalmente, pero sí en una forma perdurable: se pinta un cuadro, se escribe un poema, se recitan unas líneas, se compone una pieza musical.

Mediante esta misma concreción, la representación hace posible otro proceso, esta vez de revisión o corrección, que también tiene una importancia fundamental. Aunque la revisión se suele asociar a la escritura, se da en todas las formas de arte: en la pintura y la escultura, en la composición y la interpretación musical, en el teatro, el cine y el vídeo, en la danza y en las restantes artes. La revisión es el proceso de trabajar las inscripciones para que alcancen la calidad, la precisión y el poder que su creador desea. Mediante el proceso de revisión, se presta atención a las «minucias» de la obra que, para Tolstoi, definían el arte.[10] Es en el proceso de revisión donde se suavizan las transiciones, se armonizan los colores, se modulan las intensidades y se ajustan los colores de la paleta. En el ámbito

de la escritura, la revisión nos permite examinar minuciosamente la precisión del lenguaje, la idoneidad de la metáfora, la lógica del argumento. En la pintura consiste en aclarar una zona de color. En la música supone cambiar al modo menor. En la danza es alterar el ritmo de un movimiento. Revisar es prestar atención a las relaciones y a los detalles; es el proceso de hacer que la obra funcione. Salvo en el caso de un genio, revisar es un aspecto esencial del proceso creativo, una manera de eliminar las imperfecciones de nuestras obras.

La inscripción y la revisión se relacionan directamente con otra función cognitiva de la representación que solemos dar por descontada: la comunicación. La transformación de la conciencia en una forma pública, que es el objetivo de la representación, es una condición necesaria para la comunicación; pocos de nosotros sabemos leer las mentes ajenas. Creo que no se le da la importancia debida a la manera en que se produce esta transformación. Es un proceso tan natural que apenas lo notamos. Pero nos podemos preguntar lo siguiente: «¿Cómo se comunica un discurso, una imagen imaginada o una melodía que oímos en nuestra mente? ¿Qué debe hacer el creador? Y, también, ¿qué debe hacer el "lector" para que eso tenga sentido, es decir, para que sea significativo?».

Lo que está claro es que la cultura depende de estas comunicaciones porque las pautas de comunicación ofrecen a los miembros de una cultura oportunidades para crecer. En parte nos desarrollamos respondiendo a las contribuciones de otras personas, y nosotros, por nuestra parte, proporcionamos a otras personas material al que responder. Cuando esta relación alcanza su mejor nivel tiene un carácter simbiótico. De este modo, la contribución social del proceso educativo es facilitar que la persona establezca relaciones simbióticas con los demás mediante el desarrollo de sus capacidades distintivas y complementarias, y enriqueciendo así sus vidas respectivas.

La inscripción, la revisión y la comunicación son tres procesos cognitivos que se usan en el acto de representación. Tal como los he descrito, cada uno aparece como si el proceso de representación se produjera de arriba abajo, es decir, desde la idea o la imagen hasta el material, pasando por la mano, y luego hasta la mente de un «lector» del

texto, la imagen, el sonido o el movimiento. Sin embargo, este proceso no es tan lineal. El proceso de representación se parece más a conversar que a grabar unas palabras en una cinta. Las ideas y las imágenes, más que planos o programas de acción que detallan unas instrucciones específicas y unos destinos concretos, son como puntos de embarque. Una vez en alta mar, la nave sigue las corrientes del océano, que también ayudan a fijar el rumbo. En el proceso de trabajar con el material, la obra misma desarrolla su propia voz y contribuye a establecer la dirección. El creador es guiado por las formas que surgen y, a veces, hasta sucumbe a sus exigencias. Durante el proceso de creación se encuentran oportunidades que no se habían previsto al empezar la obra, y estas oportunidades expresan con tanta elocuencia la promesa de unas posibilidades incipientes que se siguen nuevas opciones. Dicho en pocas palabras, la obra concede a su creador una recompensa esencial de todo trabajo creativo: la sorpresa.

De este modo, podemos añadir a la inscripción, la revisión y la comunicación otra función cognitiva de la representación: el descubrimiento de fines en el proceso, fines que a su vez generan sorpresa. La sorpresa, en sí misma, es una fuente de satisfacción. La familiaridad y la rutina pueden proporcionar seguridad, pero no generan mucho placer. La sorpresa es una de las recompensas de trabajar en las artes. Además, es mucho más probable que aprendamos algo de la sorpresa. Lo que se aprende puede luego pasar a formar parte del repertorio de la persona, y una vez forma parte de ese repertorio permite generar y abordar con éxito problemas nuevos y más complejos. Al mismo tiempo es necesario reconocer que es muy posible hacer algo muy bien en una obra dada y no saber repetirlo.

El proceso de representación siempre está mediado por alguna forma. Algunas de estas formas surgen de los significados que el lenguaje hace posible, incluyendo la prosodia, las cadencias y las melodías de la lengua misma. La manera en que se construye el lenguaje, sobre todo por medio de su forma y sus cualidades connotativas, expresa emociones y esboza significados que no se pueden transmitir por medio de la denotación literal. Pero, si bien el lenguaje es una forma de representación básica y fundamental, no es en modo alguno la única forma de representación. Las

formas que atraen nuestro sentido de la vista también son modos básicos de comunicación y lo han sido desde que los seres humanos inscribieron imágenes hace unos diecisiete mil años en las paredes de las cuevas de Lascaux. El sonido en forma de música también es un medio de transmisión de significados. Está claro que no hay ninguna modalidad sensorial que los seres humanos no hayan usado para expresar lo que ha generado la imaginación. Las formas de representación son medios por los que se hacen públicos los contenidos de la conciencia. Como he indicado antes, el proceso de hacer público el contenido de la conciencia es una manera de descubrirlo, estabilizarlo, revisarlo y compartirlo.

La selección de una forma de representación es una elección que tiene unas repercusiones muy profundas para nuestra vida mental porque elegir las formas de representación que se van a usar también supone elegir los aspectos del mundo que se van a experimentar. ¿Por qué es así? La respuesta es que las personas tienden a buscar lo que son capaces de representar. Si nuestra cámara fotográfica está cargada con una película en blanco y negro, buscaremos sombras, claros y oscuros; pero si la misma cámara está cargada con una película de color, buscaremos color. Lo que puede hacer la película de nuestra cámara influye en lo que haremos nosotros. Si el único instrumento que tenemos a mano es una cinta métrica, buscaremos cosas que podamos medir. Dicho de otro modo, los instrumentos con los que trabajamos influyen en lo que es probable que pensemos. Los instrumentos de medición conducen a la cuantificación; los instrumentos que se usan en las artes conducen a la cualificación.

Consideremos las implicaciones de la relación entre distintas formas de representación para la selección de contenidos del currículo escolar. Aprender a utilizar unas formas concretas de representación también es aprender a pensar y a representar el significado de unas maneras concretas. ¿Qué amplitud tiene la distribución actual? ¿Qué formas de representación se destacan? ¿Qué formas se espera que «cultiven» los estudiantes? ¿Qué modos de cognición se estimulan, se practican y se refinan mediante las formas que están disponibles? Preguntas como estas dirigen nuestra atención a la relación entre el contenido de los cursos escolares y los tipos

de aptitudes mentales y formas de pensar que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar. En este sentido, el currículo escolar se puede considerar un medio para alterar la mente.[11] Y debería serlo.

Aunque rara vez vemos así el currículo, los padres envían a sus hijos a la escuela para que su mente se desarrolle. En la escuela, los niños aprenden a concebir el mundo de nuevas maneras. La cultura ofrece las opciones para ello en los diversos campos de estudio y hay varias comunidades que hacen selecciones mediante opciones que se reflejan en requisitos de graduación, códigos estatales de enseñanza, condiciones de ingreso en la universidad, etc. Estas selecciones se encuentran entre las decisiones políticas más importantes de una comunidad. Y estas decisiones contribuyen a influir en nuestra manera de pensar.

Las funcones cognitivas de las artes

¿Cuáles son las funciones cognitivas que desempeñan las artes? Para mí, el término *cognición* incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia. Incluye las formas más complejas de resolución de problemas imaginables mediante los vuelos más elevados de la imaginación. Pensar, en cualquiera de sus manifestaciones, es un evento cognitivo. Lo no cognitivo se refiere a formas de vida de las que no tenemos conciencia. La sangre fluye por nuestras venas, pero no solemos ser conscientes del curso que sigue. Ocurren cosas de las que no somos conscientes. Esto no significa que los factores de los que no somos conscientes no puedan influir en nuestra conducta o en nuestras actitudes: lo pueden hacer. Pero en la medida en que no somos conscientes de ellos, son eventos que están fuera del ámbito de la cognición.

En relación con el arte y su significado, comparto la postura de Dewey según la cual el arte es un modo de experiencia humana que, en principio, se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo. Las artes se suelen practicar para hacer posible la elaboración de formas estéticas de experiencia. Las obras de arte no garantizan que surja esta experiencia, pero aumentan la probabilidad de que así sea siempre que

quienes estén en su presencia se inclinen a experimentar estas obras con respecto a sus características estéticas. Puede que alguien, en presencia del Partenón o de la bóveda de la Capilla Sixtina, no haga caso de esas obras; pero también se puede prestar atención a una roca, de modo que su carácter estético pueda servir como fuente de esa forma especial de vida a la que llamamos arte.

Una función cognitiva de las artes es ayudarnos a aprender a observar el mundo. Un paisaje de Monet o una fotografía de Paul Strand hacen posible una nueva manera de ver: los brillantes colores de Monet nos ofrecen una nueva manera de ver la luz. Las fotografías de Paul Strand nos ofrecen una nueva manera de experimentar la geometría de las ciudades industriales. El arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea. En este sentido, las artes nos ofrecen una manera de conocer.

Aparte de fomentar nuestra conciencia de aspectos del mundo que antes no habíamos experimentado de una manera consciente, las artes nos permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades. Las artes nos liberan de lo literal; nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente. El desarrollo cultural depende de estas aptitudes y las artes desempeñan un papel extraordinariamente importante por su contribución a este objetivo.

El trabajo en las artes también invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas. En las artes, la sede de la evaluación es interna y el llamado lado subjetivo de nosotros mismos tiene la oportunidad de entrar en acción. En cierto sentido, el trabajo en las artes nos permite dejar de mirar por encima del hombro y dirigir nuestra atención hacia el interior, hacia lo que creemos o sentimos. Esta predisposición se encuentra en la raíz del desarrollo de la autonomía individual.

Otra función cognitiva de las artes es que, en el proceso de creación, estabilizan lo que de otro modo sería evanescente. Las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener a menos que se inscriban en un material que les dé, por lo menos, algún tipo de semipermanencia. Las artes, como

vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones, nos permiten examinar con mucho más detalle nuestras propias ideas independientemente de que surjan en forma de lenguaje, de música o de imagen visual. Las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite «ver lo que hemos dicho».

Por último, las artes son medios para explorar nuestro propio paisaje interior. Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar. En este sentido, las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad.

Para descubrir las funciones cognitivas de otras formas visuales de representación, consideremos el uso de los mapas. ¿Por qué los dibujamos? ¿Por qué los usamos? Trazamos y usamos mapas porque nos ayudan a captar relaciones que sería más difícil captar, por ejemplo, en una forma narrativa o numérica. Usamos mapas porque muestran, mediante una analogía estructural, unas relaciones en el espacio que ofrecen una imagen útil del mundo por el que deseamos transitar. Los mapas la despliegan ante nosotros. Lo mismo hacen los histogramas, los gráficos, los diagramas y los bocetos. Las inscripciones de imágenes visuales hacen vívidas ciertas relaciones. Nos ayudan a advertir y a comprender un entorno concreto y nuestro lugar en él.

Pero también ocultan y confunden. Ésta es la paradoja: una manera de ver también es, al mismo tiempo, una manera de no ver. Las relaciones que se hacen visibles por medio de los mapas ocultan lo que ningún mapa puede mostrar: la sensación de un lugar, su aspecto y sus colores, lo que tiene de idiosincrásico, su aroma, la manera de vivir de las personas que lo habitan. Los mapas, en el fondo, simplifican. Queremos que lo hagan, pero no debemos olvidar que el mapa no es el territorio. La vista que ofrecen siempre es parcial, como cualquier otra vista. Y, precisamente porque cualquier vista dada es parcial, es importante, dependiendo de nuestros fines, conseguir otras vistas que ofrezcan otras imágenes.

He hablado de las funciones cognitivas de las artes básicamente en función de su manera de esclarecer, es decir, de lo que nos ayudan a ver. Pero las artes van mucho más allá de hacer visible lo visible; también nos dicen algo de la sensación que generan lugares y relaciones. Como dijo Susanne Langer, nos hablan a través de las emociones: «Una obra de arte nos presenta sensaciones (en el sentido amplio que antes he mencionado, como cualquier cosa que se pueda sentir) para que las contemplemos, haciéndolas visibles, audibles o perceptibles de alguna manera mediante un símbolo que no es inferible de un síntoma. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida directa sensorial, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de "la vida sentida", como la llamaba Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes de sensaciones y sentimientos que formulan para nuestra cognición».[12]

Por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser. ¿Cuáles son las características de este proceso de transformación? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Qué significa en el contexto de la educación?

Las artes y la transformación personal

Cada tarea y cada material con el que trabajamos imponen limitaciones y, al mismo tiempo, brindan oportunidades al desarrollo de la mente. Por ejemplo, para que los alumnos puedan desarrollar su capacidad de pensar metafóricamente, necesitan oportunidades, ejemplos y estímulos para que usen metáforas en su discurso hablado y escrito. La capacidad de pensar metafóricamente no es el resultado de una sola ocasión; requiere frecuentes oportunidades de explorar el uso poético del lenguaje, un uso que genera significado mediante indirectas, alusiones e insinuaciones. Es la literalidad lo que inhibe la tendencia casi natural a usar el lenguaje poéticamente,

como suelen hacer los niños muy pequeños. De modo similar, para que los estudiantes aprendan a ver las cualidades visuales y a hablar de ellas, deberán tener oportunidades de hacerlo.

Ver es todo un logro, no una simple tarea.[13] Es el resultado de *comprender* una parte del mundo. Aprender a ver las cualidades que constituyen un campo visual requiere un modo de atención que rara vez se emplea en la vida «ordinaria». La mayor parte de lo que llamamos «ver» es de naturaleza instrumental. Vemos para reconocer y, según Dewey, el reconocimiento se efectúa en cuanto asignamos una etiqueta a lo que hemos visto. Esta forma de «ver» obstaculiza la visión.[14] La detiene mucho antes de que se exploren las cualidades del campo visual. Cuando estas cualidades se exploran, se prepara el camino para su expresión pública.

Desarrollar un lenguaje con el que hablar de las cualidades visuales es un logro desde el punto de vista lingüístico y desde el punto de vista de la actitud.[15] Hablar de las cualidades de un campo visual —por ejemplo, cómo se conjugan entre sí los colores y las formas— suele exigir el uso de símiles y la invención de palabras —neologismos— que, más mediante la insinuación que mediante el lenguaje explícito, transmitan el carácter distintivo de las cualidades percibidas. La soltura en el uso de este lenguaje también es el resultado de haber desarrollado ciertos modos de pensamiento y una actitud receptiva hacia su aplicación. Cuando los enseñantes ofrecen oportunidades a sus alumnos para que emprendan tareas que permitan practicar estas capacidades y actitudes, también les ofrecen oportunidades para que desarrollen su mente. Y cuando organizan las tareas que abordan los alumnos para que éstos aprendan a relacionar lo que han aprendido en la escuela con el mundo que hay fuera de ella, están desarrollando la capacidad de sus alumnos para extender y aplicar lo que han aprendido a otros ámbitos, un proceso que en la literatura psicológica se denomina transferencia y que todo enseñante debería fomentar.[16]

Lo importante aquí es que las tareas expresamente diseñadas que se ofrecen a los estudiantes en la escuela ayudan a definir el tipo de pensamiento que aprenderán a aplicar. Y el tipo de pensamiento que los estudiantes aprendan influirá en lo que acaben sabiendo y en el tipo de aptitudes cognitivas que adquieran. Como decía antes, el currículo es un

medio para alterar la mente. No diseñamos programas educativos sólo para mejorar las escuelas, sino también para mejorar la manera de pensar de los alumnos. Todos los campos o disciplinas con que los alumnos entran en contacto proporcionan un marco de referencia, es decir, estructuras, esquemas y teorías mediante las cuales el mundo se experimenta, se organiza y se comprende. Todos imponen distintas exigencias. Por ejemplo, los distintos campos exigen el uso de técnicas diferentes y una comprensión de los materiales y las ideas que se van a usar. En cierto sentido, empezamos a dominar una forma de representación cuando descubrimos sus límites y sus posibilidades, qué nos permite hacer y qué no. Lo ilustraré describiendo las formas de pensamiento que intervienen en la pintura a la acuarela.

La acuarela es un medio implacable. Con ello quiero decir que no tolera bien la indecisión. Los errores son difíciles de camuflar. A diferencia de la pintura al óleo, donde los cambios de parecer se pueden disimular, en la acuarela se nota todo. Las implicaciones prácticas de este hecho son importantes. El tiempo y el ritmo son fundamentales. Una hoja de papel de acuarela que se haya empapado con agua para prepararla se seca a una velocidad diferente en función de la cantidad de agua que haya recibido, de la temperatura ambiente y del tiempo transcurrido desde que fuera empapada. Puesto que el nivel de humedad del papel influye en el flujo del pigmento, es fundamental saber cuándo se debe aplicar un pincel cargado de pigmento. Este conocimiento también exige saber cuánto pigmento hay en el pincel; si hay demasiado para la cantidad de agua que tiene el papel, el color se enaguará o se correrá. ¿Cómo se sabe la cantidad de pigmento que hay en el pincel? Una manera es notar el peso de la punta, una capacidad de evaluación muy fina que poseen los acuarelistas experimentados.

Pero aun dominando todo esto, el acuarelista debe pensar estratégicamente. Pensar estratégicamente cuando se pinta a la acuarela significa decidir qué se va a pintar y en qué orden. Puesto que los colores de acuarela son transparentes, los oscuros cubrirán los claros o serán alterados por ellos. Así pues, saber cuándo se debe dejar un espacio en blanco en el

papel y cuándo se debe dar una pincelada de color es de fundamental importancia para que la obra adquiera coherencia visual. También aquí son importantes el tiempo y el ritmo.

Pero aunque el tiempo y el ritmo tengan una importancia fundamental, en esencia son un logro técnico. También se deben abordar los aspectos estéticos de la obra. Cuestiones como la relación entre las formas y la intención del artista, la interacción de los colores y dotar a la imagen de vitalidad se encuentran en el núcleo de la empresa artística. Y puesto que las «variables» son tan numerosas y complejas, y dado que no hay ninguna fórmula que garantice el éxito, es necesario un sólido compromiso que concentre toda nuestra atención e inteligencia. En relación con las exigencias que plantea a la inteligencia la creación de una obra de arte, John Dewey opinaba lo siguiente:

> Cualquier idea que pase por alto el papel necesario de la inteligencia en la producción de una obra de arte se basa en la identificación del pensamiento con el uso de un tipo especial de materiales, signos verbales y palabras. Pensar con eficacia en función de relaciones de cualidades es una exigencia tan fuerte para el pensamiento como pensar en función de símbolos verbales y matemáticos. En realidad, puesto que las palabras se manipulan fácilmente de una manera mecánica, ¡es probable que la producción de una genuina obra de arte exija más inteligencia que la mayor parte del supuesto pensamiento de quienes se tienen por intelectuales![17]

Lo que ocurre a medida que una persona domina cada vez más la pintura a la acuarela es que desarrolla su inteligencia en este ámbito. Este desarrollo requiere la capacidad de abordar simultáneamente y con eficacia múltiples exigencias.[18] Y es al aprender a dominar este proceso cuando se refina la percepción, se estimula la imaginación, se fomenta el buen juicio y se desarrollan las aptitudes técnicas. Dadas las complejidades de estas exigencias es irónico que las artes no se suelan tener por cognitivas.

Hasta ahora hemos hablado del papel de los sentidos en la formación de conceptos, de la función de la imaginación en la concepción de mundos que podemos crear y del proceso de representación mediante el cual tienen lugar la inscripción, la revisión, la comunicación y el descubrimiento. Pero, ¿cómo llegan a hacerse significativas las formas de representación? ¿Cómo

acaban expresando o haciendo referencia a algo? A continuación describiré tres métodos empleados por los artistas para tratar las formas de representación para que influyan en la transmisión de significados.

Tres modos de tratamiento

Uno de estos modos de tratamiento es mimético, es decir, se basa en formas que se parecen a lo que se desea representar. Durante siglos, los artistas se han esforzado por desarrollar técnicas para colocar «agujeros» (visuales) en los lienzos; intentaban inventar maneras de crear la ilusión de la tercera dimensión y, en Occidente, hacia el siglo XV, empezaron a encontrarlas.[19] En la cultura occidental, muchos niños de ocho a doce años de edad desean aprender a crear una ilusión convincente. Para ellos, el progreso artístico se define por la calidad mimética de sus obras. Si un adulto les propusiera que usaran la imaginación para dibujar un animal, ¡podrían rechazar de plano la propuesta porque lo que quieren es que su animal se parezca a un animal *real*!

Sin embargo, este mimetismo no tiene por qué alcanzar un nivel elevado de verosimilitud. Consideremos los signos usados para indicar los servicios para hombres y para mujeres. En ellos, los rasgos estructurales simplificados de las formas masculinas y femeninas son suficientes. En realidad, en esta situación es preferible una imagen simplificada: comunica con más facilidad que una imagen con un nivel de detalle excesivo para su función. Lo que queremos es una imagen que sea al mismo tiempo general y específica, lo suficiente para diferenciar a los hombres de las mujeres.

Vemos que los niños pequeños usan estas formas. Según Rudolf Arnheim, los niños crean, dentro de las limitaciones y las oportunidades del material con el que trabajan, *equivalencias estructurales* de las imágenes que desean ofrecer.[20] Y puesto que los dibujos hechos por niños de entre cuatro y ocho años de edad suelen tener un fin didáctico —es decir, los niños de esta edad suelen estar más interesados en describir una serie de sucesos o un relato que en dominar la capacidad de crear verosimilitud—, el criterio pertinente para ellos es que su imagen sea suficiente para representar lo que desean. Este interés por las funciones didácticas o

narrativas de la forma visual suele conducir al uso de convenciones visuales que simbolizan el tema que se desea representar. Por ejemplo, podemos ver imágenes de casas con tejados en punta en los dibujos de niños que viven en zonas residenciales donde no hay ninguna casa con esta clase de tejado. Los niños adquieren convenciones visuales para representar una casa, un árbol, una persona, el sol o un pájaro. En realidad, muchas de estas convenciones son ampliamente compartidas por los niños de nuestra cultura. Las casas con el tejado en punta también se suelen dibujar con ventanas que tienen cortinas recogidas a cada lado.

El mimetismo no es la única manera de representar imágenes y transmitir significado. Las artes no sólo pueden representar lo que se ve o se oye; también pueden representar lo que se siente. Esto nos lleva a un segundo modo de tratamiento, la creación de la *forma expresiva*.

La representación de sentimientos o sensaciones se logra de muchas maneras. Quizá la más importante sea la manera de componer la forma visual, es decir, la línea, el color, la figura, el valor, la textura y los restantes aspectos de esa forma. Quienes trabajan en los campos de la música, la danza, la literatura, la poesía o la escena desarrollan otras cualidades con fines expresivos. Según la teoría de la Gestalt, las formas que crean los artistas generan campos de energía que captamos con nuestro sistema nervioso en una especie de resonancia. De este modo, la música fuerte y rápida produce en el oyente una experiencia equivalente; la música lenta y suave crea una resonancia totalmente diferente y, en consecuencia, una experiencia distinta. Manipulando la forma, los artistas manipulan la experiencia.

Pero si todas las respuestas se pudieran explicar mediante las relaciones formales entre las cualidades compuestas de las obras de arte, la respuesta de cualquier persona a la misma forma visual sería prácticamente idéntica. Es evidente que no es así. La cultura y la experiencia personal interaccionan mutuamente. El significado obtenido de una obra no sólo depende de las características de la misma, sino también de lo que le aporta cada persona. Cada historia personal conduce a experimentar una misma obra de una manera diferente. Para un católico practicante un cuadro de Jesús tiene un significado diferente del que pueda tener para un agnóstico.

Una persona que lleve mucho tiempo coleccionando obras abstractas y que comprenda su lugar en la historia del arte, seguramente experimentará un cuadro de Willem de Kooning de una manera totalmente diferente a como la pueda experimentar alguien que nunca haya oído hablar del expresionismo abstracto.

Con todo, no debemos perder de vista la cuestión principal: la manera en que el artista —o el niño— trata las formas tiene mucho que ver con lo que expresa la obra. Y es la posesión de una imaginación fecunda y de una serie de aptitudes técnicas lo que permite a los artistas crear formas que influyen en nuestros sentimientos cuando estamos en su presencia.

La construcción de la forma expresiva no excluye la presencia de formas miméticas. Al contrario. El arte abstracto es una relativa novedad en el panorama artístico. Las pinturas religiosas realizadas en Europa durante el siglo XIII obtienen su serenidad de la manera en que trataban la forma los monjes que las pintaron. Este tratamiento se refleja en la manera de pintar las figuras y de organizar toda la composición. De nuevo vemos que los niños pequeños pueden crear efectos similares, aunque con frecuencia más por accidente que por un control deliberado y reflexivo del material. Pero sus dibujos y pinturas también suscitan emociones mediante la manera de presentar las formas. En realidad, *todas* las formas poseen lo que se llaman propiedades fisonómicas.[21] Es decir, todas las formas poseen cualidades que expresan o suscitan sentimientos o emociones. En las artes el carácter expresivo de las formas se somete al control inteligente de la experiencia y de la técnica. Los artistas, en virtud de su experiencia y de sus aptitudes técnicas, pueden componer formas con el fin de expresar sentimientos. Es por ello que el talento artístico exige, en parte, la capacidad de concebir la cualidad emocional deseada y la capacidad técnica para componer formas capaces de suscitar el sentimiento o la emoción que se desea transmitir.

Otro modo de tratamiento se plasma en el uso de *signos convencionales*. Los signos convencionales son símbolos acordados socialmente que se refieren a ideas, objetos, sucesos, etc. En determinados contextos, una bandera con cincuenta estrellas blancas sobre un fondo azul

y trece listas rojas y blancas seguramente hace referencia a los Estados Unidos; mediante el acuerdo social, una cruz y una estrella de seis puntas hacen referencia, en determinados contextos, a dos religiones diferentes.

El lector habrá observado que he limitado el significado de estos signos convencionales mediante la expresión «en determinados contextos». Esta precisión es necesaria porque el significado siempre está influido por el contexto concreto donde aparece una obra. La bandera estadounidense puede significar una cosa sobre la tumba de un soldado y otra totalmente distinta en el suelo de un museo de arte. En realidad, los artistas suelen colocar signos convencionales familiares en contextos inusitados para hacernos abandonar nuestros modos habituales de percepción. Estos contextos suscitan significados que dependen del «impacto de la novedad». Puede que algunos de los ejemplos más vívidos de la recontextualización visual se encuentren en el surrealismo y en algunos tipos de *pop-art*.

El estudio de los signos convencionales en las artes es el objeto de un campo llamado iconología. Los iconólogos estudian símbolos que no se parecen necesariamente a lo que representan pero que hacen referencia a ello: el vellocino de oro, el espejo, la cruz, la llave, el farol; todos tienen un significado iconográfico. Un espectador necesitaría comprender la importancia de estos signos y símbolos para hacer una «lectura plena» de la imagen.

Lo que encontramos al contemplar obras de arte es que los artistas suelen emplear los tres modos de tratamiento en una misma obra. Y lo mismo hacen los niños. La capacidad de crear imágenes donde el mimetismo, la expresividad y los signos convencionales transmitan las intenciones del creador es un importante logro cognitivo. Exige un repertorio de aptitudes técnicas, sensibilidad a las relaciones entre las formas y la capacidad de usar signos convencionales de una manera adecuada. El tipo de pensamiento necesario para crear estas imágenes no se puede guiar por algoritmos, fórmulas o recetas. Y aun cuando el esquema para la creación de formas sea familiar, siempre habrá alguna singularidad significativa en cualquier configuración concreta, de modo que el uso formulario de un esquema no suele culminar en una resolución estética satisfactoria. Es necesario emplear el conocimiento somático.[22]

El conocimiento somático, a veces también llamado conocimiento corporal, se experimenta en distintos lugares. Algunas imágenes resuenan en nuestro estómago, otras en nuestros ojos, otras en nuestras fantasías; los artistas juegan con nuestra imaginación. Algunas imágenes visuales, en el fondo, son experiencias táctiles. Las obras de arte se pueden dirigir tanto a nuestros recursos ideacionales como a cualquiera de los recursos sensoriales que usamos para experimentar el mundo; el hecho de que una imagen sea visual no significa que la experiencia que tengamos de ella también sea visual. Todos tenemos experiencias sinestésicas. En cierto sentido, todas estas capacidades para la experiencia humana son recursos que el artista puede usar en la formación de la imagen. En las manos y en la mente del artista se convierten en vías de comunicación.

Las artes y la transformación de la conciencia

¿Cómo afectan las artes a la conciencia?[23] Lo hacen de varias maneras. Refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no podemos ver, saborear, tocar, oír u oler; nos ofrecen modelos para que podamos experimentar el mundo de nuevas maneras; y nos proporcionan materiales y ocasiones para aprender a abordar problemas que dependen de formas de pensamiento relacionadas con las artes. También celebran los aspectos consumativos y no instrumentales de la experiencia humana y proporcionan los medios para poder expresar significados inefables pero que se pueden sentir.

Antes de continuar, sintetizaré los argumentos que he presentado hasta ahora:

1. Los seres humanos son seres sensibles que nacen y viven en un entorno cualitativo.

La capacidad de experimentar toda la gama de cualidades que constituyen el entorno empírico está directamente relacionada con las funciones de nuestro sistema sensorial. Desde el punto de vista biológico estamos diseñados para ser sensibles al conjunto de cualidades que constituyen ese entorno. Nuestra capacidad de percibir depende de las

capacidades de la vista, el oído, el tacto, etc. Y si fuéramos sordos o ciegos de nacimiento, no tendríamos la capacidad de experimentar los aspectos sonoros o visuales del mundo.

Pero, naturalmente, la activación de nuestro sistema sensorial también depende de que nos encontremos en un entorno que posea las cualidades a las que son sensibles nuestros sentidos. Por ejemplo, cuando no disponemos de estímulos visuales también carecemos de experiencias visuales y el desarrollo de nuestro sistema visual puede sufrir un deterioro irreversible. Los gatitos cuyos ojos se han ocluido durante los primeros meses de vida pierden la capacidad de ver cuando se les retira la oclusión.[24] La actualización de una capacidad, es decir, su transformación de capacidad en aptitud, depende tanto de lo que la persona aporta al entorno como de lo que el entorno aporta a la persona. En el curso del desarrollo humano hay ciertos períodos críticos donde el estímulo de las capacidades sensoriales tiene una importancia fundamental.

2. El sistema sensorial es el principal recurso para experimentar el entorno cualitativo.

Las observaciones de niños de edad preescolar ofrecen pruebas convincentes de su necesidad de experimentar y comprender el mundo explorando sus cualidades. No sólo tocan casi todo lo que encuentran: cuando es posible también lo saborean, lo escuchan y lo exploran con todas las vías sensoriales que les permitan conocer sus características cualitativas. Para el niño de preescolar conocer el mundo significa, en gran medida, saber cómo se puede experimentar empleando todas las modalidades sensoriales.

3. A medida que los niños maduran, su capacidad de experimentar las cualidades del entorno se diferencia cada vez más.

La experiencia inicial que tiene el niño del mundo cualitativo en el que vive no es una forma de experiencia que se le dé automáticamente. En un sentido muy importante, lo que el niño aprende del mundo está influenciado por la manera en que explora sus características. Esta exploración conduce a la construcción de distinciones entre las cualidades encontradas: hay variedades de dulzor, variedades de cachorros, variedades de dureza, variedades de sonido. El niño aprende con el tiempo a diferenciar

cualidades y reconocer, por ejemplo, la cara de su madre entre todas las caras que puede ver. La diferenciación es una manera de reconocer lo que es familiar, de categorizar cualidades y de prever las consecuencias de actuar sobre esas cualidades. Una de las lecciones potencialmente más importantes del trabajo en las artes es la contribución de una buena enseñanza artística a la capacidad del niño para percibir sutilezas y reconocer complejidades entre las relaciones cualitativas del mundo fenoménico.

4. La diferenciación permite a los niños formar conceptos. Los conceptos son imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que actúan como representantes de una clase de cualidades asociadas.

En cierto sentido, la formulación de conceptos es un proceso de reducción de datos consistente en extraer las características esenciales de un conjunto de cualidades para que puedan representar una clase de fenómenos más amplia. Distinguir entre los perros y los gatos exige la capacidad de observar diferencias entre ellos. El concepto «perro» y el concepto «gato» son abstracciones cualitativas de estas características diferenciadoras esenciales y, con el tiempo, los niños aprenden a hacer esas distinciones y a darles un nombre. Dicho de otro modo, la formación de conceptos es una actividad de la imaginación donde se forman imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que representan conjuntos de cualidades asociadas con significantes.

El símbolo de la Cruz Roja, dadas las proporciones concretas de su forma, actúa como un significante para una clase de significados relacionados con ofrecer asistencia médica a quienes la necesitan. Para que este significante tenga significado, la persona debe tener alguna noción del significado de la asistencia médica. Los significados se subsumen en distintos niveles de abstracción, pero son reducibles a una representación. Esta representación puede ser visual, como en el caso de la Cruz Roja; puede ser auditiva, como en el caso de un himno; puede ser lingüística, como en los significados asociados a la frase «La Constitución de los Estados Unidos».

5. Los conceptos y los significados que adquieren se pueden representar en cualquier sistema material o simbólico que se preste a ello. Nuestra vida conceptual se basa en nuestras modalidades sensoriales, solas y en combinación. No sólo podemos generar una imagen visual en el ojo de la mente; también podemos ver esa imagen mientras oímos música «en torno» a ella. Podemos saborear un plátano sin comerlo realmente. Podemos imaginar una ópera sin realmente verla ni oírla. Nuestra capacidad para imaginar se transforma por el esfuerzo de representar lo que hemos experimentado. La representación se puede dar en cualquier material o forma que se pueda trabajar; es decir, el mismo tema se puede bailar, pintar o describir de una manera literaria o poética. En un sentido metafórico, ser una persona «multialfabetizada» significa ser una persona capaz de inscribir o decodificar significados con distintas formas de representación.

6. El desarrollo de la capacidad del niño para diferenciar, formar conceptos y representar esos conceptos refleja el uso y el crecimiento de la mente.

Nuestra vida conceptual adopta una forma pública cuando las imágenes destiladas y formadas como conceptos se «encarnan» en alguna forma de representación. El uso y el desarrollo de la mente se revelan cuando se fomenta la inteligencia en el proceso de representación y la persona es cada vez más imaginativa y más competente desde el punto de vista técnico para traducir conceptos, y los significados asociados, a formas.

En cierto sentido, la inteligencia tiene que ver con la competencia o aptitud con la que realizamos alguna actividad. El carácter de esta actividad, especialmente cuando se manifiesta con el tiempo, es un indicador en el camino del desarrollo cognitivo. De este modo, podemos ver en los dibujos de los niños, en sus actuaciones musicales, en su capacidad de escribir poesía o en su sensibilidad a la danza, la mente que se ejercita y la manifestación de su desarrollo en una forma pública.

7. Los aspectos del entorno a los que se presta atención, los fines para los que se usa esta atención y el material que emplea el niño para representarlos influyen en el tipo de aptitudes cognitivas que el niño tenderá a desarrollar. En términos más generales, la mente del niño está conformada por la cultura de la que forman parte las condiciones anteriores.

La mente humana es una especie de invención cultural. Es indudable que los niños ya vienen al mundo bien «cableados», pero su desarrollo concreto, las aptitudes que se van a cultivar y atrofiar, y los modos de pensamiento que llegarán a dominar, dependerán de la cultura en la que vivan. Las fuerzas que actúan en esa cultura se operacionalizan mediante la formación de propósitos.

El objetivo de la indagación o acción y el tipo de material que usa el niño determinan un conjunto de limitaciones y de posibilidades. La capacidad de nadar bien exige un material al que llamamos agua. Sin él, nuestra capacidad de nadar nunca llegaría a la condición de una aptitud; las aptitudes son capacidades realizadas. De este modo, las características de la cultura a las que el niño se verá expuesto y la manera en que el niño abordará esa cultura son los indicadores más poderosos del tipo de pensamiento y, en consecuencia, del tipo de mente que el niño tenderá a desarrollar durante la infancia.

8. La decisión de usar una forma dada de representación no sólo influye en lo que se puede representar, sino también en lo que se va a experimentar. Tendemos a buscar lo que podemos representar.

El proceso de representación se suele considerar un medio para hacer públicos los contenidos de nuestra conciencia. Pero esta concepción es demasiado prolija. No sólo representamos aquello que pretendemos representar, sino también lo que descubrimos en el curso de la acción expresiva.

Pero, además, el medio que elegimos usar y la forma concreta de representación que seleccionamos —por ejemplo, el sonido en lugar de una forma visual— influyen en nuestra percepción del mundo. Cuando queremos representar algo con un medio, intentamos encontrar cualidades de la experiencia o características del mundo que se presten al medio que hemos elegido. De este modo, la representación no sólo influye en lo que queremos expresar: también influye, ya desde el principio, determinando lo que podemos ver.

9. Las artes invitan a los niños a prestar atención a las características expresivas del entorno, a los productos de su imaginación y a trabajar un material para que exprese o suscite una respuesta emocional.

En el contexto de la actividad práctica, el criterio de la eficacia es muy importante. Normalmente tratamos de ver el mundo y de actuar en él con la menor cantidad de energía necesaria para alcanzar nuestros objetivos. Dicho de otro modo, normalmente vemos las cosas para clasificarlas y usarlas.

Tratamos de hacer las cosas con eficacia para evitar perder tiempo, esfuerzo y energía. Lo que normalmente no buscamos son las características expresivas o el tono emocional de aquello a lo que prestamos atención. Aceleramos la percepción para seguir con nuestro trabajo. Una de las principales lecciones que nos enseñan las artes es saber obtener la experiencia sensitiva que hace posible una percepción más pausada; las artes ayudan a los estudiantes a aprender a saborear cualidades dedicando a ello el tiempo necesario para que realmente observen lo que pueden ver.

10. Uno de los principales objetivos de la educación artística es fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas. En esta actividad se refinan las sensibilidades, se hacen distinciones más sutiles, se estimula la imaginación y se desarrollan aptitudes para dotar de sentimiento a las formas.

El objetivo de la frase «la capacidad del niño para desarrollar la mente» es volver a destacar que la educación es un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos. Las artes tienen unas contribuciones muy claras que hacer a este objetivo mediante su énfasis en la expresión de la individualidad y mediante el ejercicio y el desarrollo de la capacidad de imaginación.

Pasemos ahora a examinar otras nociones de la educación en las artes.

2

Concepciones y versiones de la enseñanza de las artes

Una manera de ver también es una manera de no ver

Las concepciones de los objetivos y los contenidos de la enseñanza de las artes no son uniformes ni se descubren por medio de un simple examen. Lo que se considera más importante en cualquier campo —los objetivos hacia los que se dirige— es un valor, el resultado de un juicio, el producto no sólo de mentes visionarias y de argumentos persuasivos, sino también de fuerzas sociales que crean condiciones que hacen que ciertos objetivos sean más adecuados a los tiempos.[1] Con todo, solemos presuponer que los objetivos hacia los que se dirige un campo están dados por el campo mismo: el matemático tiene objetivos definidos por las matemáticas, el científico estudia objetivos definidos por la ciencia, el historiador estudia objetivos definidos por la historia, etc. Pero esto es verdad sólo en parte. Se pueden enseñar matemáticas para lograr diversos fines; la ciencia se puede usar para enseñar a los estudiantes modos de indagación científica o se puede enseñar, por ejemplo, para consolidar su comprensión de los contenidos de un curso de química. En el caso de las artes existen opciones similares. No hay ninguna concepción sacrosanta de los objetivos de la educación en las artes. Los ejemplos de esta diversidad en el amplio campo de la educación artística son abundantes, tanto hoy en día como en el pasado. A continuación describiré algunas de las concepciones que dirigen los objetivos y los contenidos de la enseñanza actual de las artes. Aunque estas concepciones no se suelen encontrar en su forma «pura», las describo por separado para presentarlas de una manera más vívida; en la práctica, sin embargo, lo más probable es encontrar una mezcla de ellas en cualquier aula o escuela dada.

Enseñanza del arte basada en las disciplinas

Una de las concepciones más importantes de la enseñanza artística es la llamada enseñanza del arte basada en las disciplinas o EABD.[2] Sobre todo en las artes plásticas, la forma de arte donde predomina esta concepción, la EABD se dirige a cuatro objetivos principales. En primer lugar, el objetivo de la EABD es ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad.[3] Se parte de la base de que esta ejecución exige unas formas complejas de pensamiento. Según esta concepción, los enseñantes de arte deberían diseñar currículos orientados al desarrollo de estas aptitudes. Para adquirirlas, los estudiantes deberían aprender a pensar como artistas. Esto significa que deberían desarrollar su sensibilidad y su imaginación, y adquirir las aptitudes técnicas necesarias para trabajar adecuadamente los materiales.

En segundo lugar, la EABD tiene el objetivo de ayudar a los estudiantes a aprender a observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas. Ver, que es una forma de logro cognitivo, no es algo que se pueda dar por descontado. Tampoco se puede presuponer que la experiencia en la creación artística, por sí sola, sea suficiente para desarrollar la capacidad de ver, con un marco de referencia estético, las cualidades que en su conjunto constituyen arte visual. Ver desde una perspectiva estética es una forma aprendida de actuación humana, una especie de pericia. Los programas de la EABD intentan fomentar su desarrollo. Poder ver desde una perspectiva estética exige la capacidad de concentrarse en las cualidades formales y expresivas de la forma y no sólo en sus funciones utilitarias. Exige la capacidad de lentificar la percepción para poder examinar y saborear las cualidades visuales. Exige buscar relaciones cualitativas y fijarse en la calidad de la experiencia que generan. Estas actitudes y estos modos de atención se pueden fomentar por medio de la enseñanza.

Además de desarrollar la capacidad de los estudiantes para crear y percibir el arte, los programas de la EABD tienen otros dos objetivos. Uno de ellos es ayudar a los estudiantes a comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte; el otro se refiere a cuestiones relacionadas

con los valores que el arte ofrece.[4] El primero está estrechamente relacionado con la historia del arte; el segundo lo está con un campo filosófico llamado estética que aborda cuestiones relacionadas con la justificación de las afirmaciones sobre el valor y la función del arte. Se parte de la base de que esta comprensión histórica y cultural ayuda a los estudiantes a captar la relación entre el contexto social de la creación artística por un lado, y su contenido y su forma por otro. Comprender este contexto puede influir considerablemente en el tipo de significado que los estudiantes extraigan de la obra. Se cree que abordar cuestiones relacionadas con la teoría estética ayuda a los estudiantes a tomar parte en una conversación filosófica profunda y continua. ¿Existe una base objetiva para justificar juicios sobre la calidad en el arte? ¿Ofrece el arte conocimiento? ¿Pueden mentir las obras de arte? ¿Puede ser arte cualquier cosa o sólo lo pueden ser algunas? ¿Hasta qué punto es importante la belleza en una obra de arte? ¿Puede una obra de arte ser fea?

Los defensores de la EABD sostienen que es un enfoque a la educación artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia. Los cuatro componentes principales del currículo de la EABD reflejan estas actividades.

Ya he dicho antes que las ideas sobre los objetivos de un campo no sólo están influidas por las nociones de la virtud educativa fomentadas por algún líder carismático, sino también por su adecuación a los tiempos. Estas dos características, las nociones de lo que es importante y su aceptabilidad para una comunidad en determinados períodos de su historia, son aplicables a la EABD. La base teórica de la EABD fue propuesta inicialmente por Jerome Bruner en sus ideas sobre la relación entre el currículo y la estructura de las disciplinas.[5] Estas ideas se desarrollaron en respuesta al lanzamiento por parte de los soviéticos del *Sputnik I*, el primer satélite artificial, el 4 de octubre de 1957. Esto hizo que el gobierno estadounidense se propusiera mejorar la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas en las escuelas para que el país pudiera ponerse a la altura. La preparación en

las ciencias y en las matemáticas parecía esencial para los intereses estadounidenses. El argumento de Bruner, según el cual los estudiantes aprenden mejor una disciplina cuando la experimentan de una manera similar a la forma de indagación usada por los especialistas de esa disciplina, atrajo a los educadores deseosos de satisfacer nuevas expectativas con currículos más rigurosos y sustanciales.[6]

Apoyada por abundantes fondos federales, la reforma del currículo de ciencias y matemáticas pronto se puso en marcha. No se destinaron cantidades comparables al desarrollo curricular en el campo de las artes. Pero las ideas de Bruner también parecían tener mucho sentido para los enseñantes de arte. El resultado fue el desarrollo de una concepción de los currículos de arte que examinaba las artes en función de sus disciplinas componentes. Los enseñantes de arte encontraron estas disciplinas en los estudios artísticos, en la historia del arte, en la crítica del arte y en la estética. Era un concepto del currículo con el que los enseñantes de arte esperaban devolver la sustancia y el rigor a lo que en general se tenía por una materia «blanda». Desde los años noventa, la EABD ha sido el modelo dominante en los Estados Unidos para el desarrollo de currículos dedicados a la enseñanza de las artes plásticas. Este enfoque no sólo debe mucho a Jerome Bruner, sino también al trabajo de Manuel Barkan, una importante figura en la enseñanza del arte en los años sesenta.[7]

Cultura visual

Otra concepción de la educación artística parte de una mentalidad claramente diferente y se centra en usar las artes para fomentar la comprensión de la cultura visual.[8] Cuando hablo de fomentar la cultura visual me refiero a los intentos de ayudar a los estudiantes a aprender a descodificar los valores y las ideas que se encarnan en lo que podría llamarse cultura popular, además de en las llamadas bellas artes.[9]

Desde principios de los años sesenta se ha suscitado un gran interés por cuestiones relacionadas con la igualdad cultural, social, sexual, racial y económica. En los Estados Unidos todos los ciudadanos de pleno derecho pueden votar, pero no todos tienen la misma influencia para determinar

quién es elegido. El dinero y la posición social influyen mucho. Quienes controlan las imágenes, quienes influyen en las decisiones sobre las imágenes que se se van a mostrar, quienes manejan los medios de comunicación controlan una cantidad desproporcionada de poder en la sociedad. Las artes, según algunos, pueden y deben estudiarse mediante un proceso de análisis crítico diseñado para ayudar a los estudiantes a aprender cómo se influye en las personas a través de los medios de comunicación. Desde esta perspectiva, cualquier forma de arte se puede considerar una especie de texto, y los textos se deben leer e interpretar porque los mensajes que envían suelen encontrarse «bajo la superficie» o «entre líneas». De este modo, aprender a leer los mensajes de un texto visual es una manera de proteger los derechos de la persona. También es una manera de determinar a qué intereses sirven las imágenes que nos rodean.[10]

Leer las imágenes como textos con el fin de sacar a la luz sus fines políticos y casi siempre encubiertos es una forma de lectura. Otra es desarrollar la capacidad del estudiante para usar las artes con el objetivo de comprender los valores y las condiciones de vida de quienes viven en una sociedad multicultural. Desde esta perspectiva, la educación artística se convierte en una forma de etnología. En apoyo de esta línea, Graeme Chalmers escribe lo siguiente:

> Los enseñantes de arte escuchamos en su día a los psicólogos cuando nos presentaron información sobre el crecimiento y el desarrollo del niño en relación con el arte... más recientemente, hemos escuchado a psicólogos que han investigado los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Pero además de información sobre los individuos necesitamos información sobre los grupos. Parece que el artista tribal está seguro siempre y cuando esté con la tribu y comparta sus valores. Adoptar un enfoque etnológico es una manera de observar y un medio para poder comprender esos valores.
>
> La antropología ofrece conocimientos sobre la naturaleza de las personas y la antropología cultural encuentra su significado en la contribución que hace a la comprensión de la cultura. Los educadores, en su papel de administradores, supervisores, diseñadores de currículos, investigadores y enseñantes, pueden y deben hacer uso de la información social pertinente. La comprensión del papel de la educación artística en las escuelas públicas exige que examinemos los valores y las creencias de la sociedad, y sus instituciones, comunidades y relaciones de grupo en constante cambio, así como las pautas de los grupos pequeños o «tribus» dentro de las escuelas. Cualquier definición de «educación» debería incluir una referencia a la enseñanza, al aprendizaje y al contexto. Parece que la antropología cultural, que busca una comprensión

> global basada en la recolección y la descripción de artefactos culturales, puede ser un estudio muy útil para quienquiera que esté interesado en el establecimiento de las bases de la educación artística, ya que ayuda a contemplar la educación y el arte en su contexto general.[11]

Para Chalmers, el arte se debe estudiar en su contexto social y aquí es donde puede intervenir la antropología. Desde esta perspectiva, la educación artística se convierte en un medio para comprender y mejorar la cultura.

Con todo, habrá quien diga que en una sociedad con tantas desigualdades de orden social y económico como la nuestra lo correcto sería que la atención a estas desigualdades fuera prioritaria. Después de todo, si la sociedad sufre, puede que nuestra principal prioridad debiera ser intentar aliviar ese dolor. Y puede que el estudio de las artes sea capaz de ofrecer este alivio.

Esta orientación general de la educación artística es coherente con varios otros avances en la sociedad. Y me refiero al impacto del multiculturalismo, el feminismo y el posmodernismo, ya que todos estos movimientos representan intentos de provocar un cambio sustancial en la manera de ver el mundo. Prácticamente todos ellos ponen en cuestión el fundamentalismo y optan por una postura más relativista que se muestra escéptica hacia los valores «intrínsecos»; lo que es artísticamente bueno es lo que las personas valoran, y lo que valoran las personas es más el resultado de las fuerzas sociales que acabo de describir que de las cualidades inherentes a una obra. Los creadores del buen gusto que actúan a través de medios controlados influyen en el gusto del gran público, incluyendo lo que los museos deben adquirir y exponer. Los valores griegos de la verdad, la belleza y la bondad son reliquias del pasado; es la propia perspectiva lo que importa. La educación artística, que dentro de este marco de referencia se centra en el mundo visual, se ocupa de ayudar a los estudiantes a leer con buen criterio las imágenes visuales y a interpretar sus significados con sensibilidad y con una sólida base política. Desde este punto de vista, la interpretación del significado es en gran medida una cuestión de análisis social y político.

Resolución creativa de problemas

Otra concepción de la educación artística está relacionada con la resolución creativa de problemas, especialmente en el campo del diseño. Uno de los mejores ejemplos de este enfoque de la educación artística es el programa ofrecido por el centro alemán Bauhaus entre 1919 y principios de los años treinta. El centro Bauhaus funcionó como una escuela de diseño, primero en Weimar y después en Dessau, Alemania, hasta marzo de 1932, cuando fue clausurado por los nazis. Atrajo a algunos de los artistas, arquitectos y diseñadores más destacados de Europa en aquella época, incluyendo a Walter Gropius, László Moholy-Nagy y Wassily Kandinsky. Su objetivo era abordar problemas de trascendencia social con métodos técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorios.[12] Tal como la veían sus miembros, la tarea era usar las máquinas como aliadas con el fin de crear una estética limpia que explotara las características naturales de los materiales con los que trabajaba el diseñador. Pero, por encima de todo, el interés de la escuela Bauhaus era preparar diseñadores que pudieran conceptuar y analizar bien, y que pudieran poner en duda los supuestos existentes y las expectativas tradicionales cuando se encontrara una manera mejor de resolver un problema.

El programa creado por el cuerpo docente del centro se basaba en un enfoque que invitaba a los estudiantes a ser creativos en la resolución de problemas. Por ejemplo, en el programa básico que se ofrecía durante el primer año, se pedía a los alumnos que construyeran una estructura de arcilla lo más alta posible y sin que ninguna parte de la estructura fuera más gruesa que el canto de una moneda. Además, la calidad estética del producto diseñado era muy importante. No sólo importaba su función como objeto diseñado, sino también su forma.

Para realizar esta tarea, los estudiantes tenían que comprender y desarrollar una sensibilidad especial hacia el material y sus posibilidades estructurales. El hecho de aprender a abordar tareas como éstas, que tienen un número infinito de posibles soluciones, preparaba a los estudiantes para otras tareas más importantes desde el punto de vista social en una variedad de campos, desde el diseño industrial hasta la arquitectura.

La tradición de la escuela Bauhaus sigue viva en muchas escuelas de diseño de hoy en día y, sobre todo, en las facultades y escuelas de ingeniería interesadas en desarrollar la capacidad de resolución de problemas y el criterio estético de sus estudiantes.[13] La mayoría de estos centros se orientan a satisfacer necesidades sociales; para ello se centran en la invención, fomentan la capacidad analítica necesaria para averiguar lo que va a funcionar y desarrollan la capacidad para usar máquinas-herramientas. El objetivo es que los estudiantes piensen como diseñadores, y los diseñadores se enfrentan a problemas cuyas soluciones son empíricamente comprobables, como saben muy bien General Motors, Sony y Apple. Esta tradición tiene su equivalente en los programas de arte de secundaria que piden a los alumnos que aborden problemas prácticos —por ejemplo, el diseño de una nueva caja para CD— donde los criterios prácticos y estéticos son igualmente importantes. El objetivo de estas tareas es ayudar a los alumnos a ser conscientes de una gran variedad de consideraciones —de carácter económico, estructural, ergonómico y estético— en el proceso de diseño.

Expresión personal creativa

Otra concepción de la educación artística aborda de una manera muy diferente el desarrollo de la creatividad. Este enfoque ha sido formulado por dos de los educadores artísticos más influyentes del mundo, el austríaco Viktor Lowenfeld y el británico sir Herbert Read.[14] Tanto Lowenfeld como Read estuvieron muy influidos por la Segunda Guerra Mundial. Lowenfeld emigró de Austria a los Estados Unidos en 1938. Read se pasó la guerra en una Inglaterra sitiada. Los dos creían que las condiciones de Alemania que condujeron a la guerra en parte eran el resultado de un sistema educativo que reprimía el normal impulso del ser humano a expresar su creatividad. La consecuencia fue que ese impulso encontró una vía de escape en las tendencias agresivas y represivas; la cultura preparó a la juventud para la dictadura que surgió en Alemania.

Tanto Read como Lowenfeld creían que las artes son un proceso que emancipaba el espíritu y ofrecía una vía de expresión al impulso creativo. Para Lowenfeld, la expresión de este impulso creativo ofrecía un beneficio terapéutico además de educativo:

> El niño que usa la actividad creativa como una vía de escape emocional ganará libertad y flexibilidad como resultado de la descarga de tensiones innecesarias. Sin embargo, el niño que se siente frustrado desarrollará inhibiciones y, a causa de ello, sentirá que su personalidad está limitada. El niño que ha desarrollado libertad y flexibilidad de expresión se podrá enfrentar a nuevas situaciones sin problemas. Mediante sus métodos flexibles para expresar sus ideas, no sólo se enfrentará adecuadamente a nuevas situaciones, sino que también se adaptará fácilmente a ellas. El niño inhibido y limitado, acostumbrado a imitar más que a expresarse de una manera creativa, preferirá avanzar siguiendo las pautas establecidas. No será capaz de adaptarse con rapidez a nuevas situaciones y tratará de ejercer presión sobre los demás por considerar que es la manera más fácil de salir adelante. Puesto que en general se acepta que el progreso, el éxito y la felicidad dependen en gran medida de la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, es fácil reconocer la importancia de la educación artística para el desarrollo y el crecimiento de la personalidad.[15]

Read abrigaba unos sentimientos similares: «Hablando en términos generales, la actividad de autoexpresión no se puede enseñar. Cualquier aplicación de una norma externa, independientemente de que esté relacionada con la técnica o con la forma, de inmediato induce inhibiciones y frustra el objetivo entero. El papel del enseñante es el de cuidador, guía, inspirador, partero psíquico».[16]

Dada la época —los años cuarenta—, la imagen del niño que divulgaron Lowenfeld y Read encontró una buena acogida. Cuando un país está en guerra para desterrar el totalitarismo, no es sorprendente que una concepción de la educación artística que destaque el cultivo y la protección de lo más individual que hay en el niño encuentre un público receptivo.

Las ideas de Lowenfeld y de Read sobre la naturaleza humana tenían una cualidad psicodinámica. En el caso de Read la influencia procedía de Carl Jung y en el caso de Lowenfeld de Freud. Los dos pensaban que el impulso artístico residía en el inconsciente y que era misión de los enseñantes, y sobre todo de los enseñantes de arte, no interferir con este proceso natural. Para Read, el arte, más que enseñarse y aprenderse, se captaba. El enseñante debía ser como una partera para la naturaleza creativa

del niño. Para Lowenfeld, las artes corregían las prácticas de enseñanza represivas. Los dos consideraban que las artes eran un medio para el desarrollo del ser humano.

Aunque la orientación de la escuela Bauhaus también destacaba el fomento de la creatividad, en estas dos concepciones la creatividad surgía de fuentes diferentes y servía a fines distintos. La escuela Bauhaus se centraba en la resolución de problemas prácticos empleando materiales diversos; en las aulas que reflejaban las ideas de Lowenfeld y Read se hacía que los niños pintaran y esculpieran para fomentar la expresión creativa de su experiencia personal, incluyendo su vida de fantasía. La intervención del enseñante era muy limitada, con poca o ninguna atención al contexto histórico. Pero la idea dominante en los dos enfoques es que los niños y su capacidad artística se desarrollan en gran medida de dentro hacia fuera, no de fuera hacia dentro.

La educación artística como preparación para el mundo laboral

Otra concepción de la educación artística tiene un carácter muy pragmático y se basa en el empleo de las artes para desarrollar las aptitudes y actitudes necesarias en el mundo del trabajo. Gran parte de la retórica sobre la mejora de la educación se centra en la importancia de la enseñanza para aumentar nuestra competitividad en la economía mundial. Según algunos críticos, nuestra economía va como van nuestras escuelas.[17] Dada esta postura en relación con la función económica de la enseñanza, ¿qué es lo que pueden ofrecer las artes, cuyas formas de actuación parecen ser totalmente diferentes de las formas de actuación de carácter práctico del mundo del trabajo? ¿Tiene ello consecuencias prácticas para la educación artística? Y, en caso de ser así, ¿qué relación tienen estas consecuencias con el mundo del trabajo?

La respuesta que ofrecen algunos autores es que la experiencia en las artes desarrolla la iniciativa y la creatividad, estimula la imaginación, fomenta el orgullo por la destreza, desarrolla la capacidad de planificación y, en algunos campos artísticos, ayuda a los niños a aprender a cooperar. Todos estos atributos personales son importantes en el mundo profesional.

Así pues, aunque pueda parecer que los proyectos en los que trabajan los estudiantes en una clase de arte no tengan mucho que ver con el mundo del trabajo, es evidente que forman parte del «conjunto de aptitudes» que los estudiantes necesitan para llegar a ser trabajadores productivos.

Veamos cómo describe el presidente de una gran empresa la importancia de las artes para el mundo del trabajo:

> Los estudiantes deben conocer bien los fundamentos. Lectura básica. Matemáticas básicas. Redacción básica. ¿No son éstas las únicas aptitudes que realmente necesitan? Todo lo restante no es más que la guinda del pastel, ¿no es así?
>
> Pues no. Los estudiantes de hoy necesitan más que nunca una formación artística. Es evidente que necesitan los fundamentos. Pero hoy en día hay dos conjuntos de fundamentos. El primero —el formado por la lectura, la escritura y las matemáticas— no es más que el requisito para otro conjunto más complejo e igualmente vital de aptitudes de nivel superior que son necesarias para un buen desempeño en el mundo de hoy.
>
> Entre estos fundamentos se encuentran la capacidad de asignar recursos, de trabajar con éxito con otras personas, de encontrar, analizar y comunicar información, de manejar sistemas cada vez más complejos con componentes que no parecen guardar relación entre sí y, por último, de usar la tecnología. Las artes ofrecen una oportunidad sin igual de enseñar estos fundamentos de nivel superior que tienen una importancia cada vez mayor, no sólo para los trabajadores de mañana, sino también para los de hoy.[18]

Para muchos, esta justificación práctica basada en el trabajo es la razón más convincente para la enseñanza de las artes. La experiencia estética puede estar muy bien, pero se puede obtener fuera de la escuela. La preparación para el mundo del trabajo es algo que todo estudiante necesitará algún día. Si las artes pueden contribuir al éxito en este ámbito, tendrán algo muy importante que ofrecer. Como he dicho antes, cuando hay una necesidad social, la gente busca maneras de satisfacerla. Puesto que se cree que el mundo es cada vez más competitivo, la calidad de los trabajadores es cada vez más importante. Para los defensores de esta concepción, el arte encontrará un lugar seguro en nuestras escuelas si puede contribuir a desarrollar esta calidad.

Las artes y el desarrollo cognitivo

Otra concepción de la educación artística destaca sus efectos cognitivos; el trabajo artístico contribuye al desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejas.[19] Lo irónico es que se suele creer que las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Se consideran más concretas que abstractas, más emocionales que mentales; se tienen por actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza; se dice que son más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo. Sin embargo, las tareas que plantean las artes —como observar sutilezas entre relaciones cualitativas, concebir posibilidades imaginativas, interpretar los significados metafóricos que muestran las obras, aprovechar oportunidades imprevistas en el curso del propio trabajo— exigen unos modos complejos de pensamiento cognitivo. Desde una perspectiva analítica, el trabajo artístico proporciona abundantes oportunidades de este tipo.

En una época en la que el desarrollo de aptitudes para el pensamiento es especialmente importante, en una época en la que se espera que la enseñanza prepare a la persona para que trabaje en más de una ocupación a lo largo de la vida, la presencia de un programa que fomente la flexibilidad, la tolerancia ante la ambigüedad y la asunción de riesgos, y que dependa del ejercicio del buen juicio fuera del ámbito de las reglas, es un recurso especialmente valioso. Aunque la importancia cognitiva de trabajar en las artes ya se puso de relieve en el primer cuarto del siglo XX, y a pesar de tener seguidores muy fervientes, es una manera de concebir los objetivos de la educación artística que aún intenta hacerse con una posición sólida en la comunidad educativa. En general, las artes se han considerado más «afectivas» que cognitivas, más fáciles que difíciles, más «blandas» que duras, más simples que complejas.

Entre los principales defensores del carácter cognitivo de la actividad artística se encuentra Rudolf Arnheim, un estudioso cuya obra tiende puentes entre los campos de la historia del arte, la psicología y la educación artística. En su libro *Visual Thinking*, afirma que la percepción misma es una actividad cognitiva:

> Para mí, lo «cognitivo» incluye todas las operaciones mentales que intervienen en la recepción, el almacenamiento y el tratamiento de información: la percepción sensorial, la memoria, el pensamiento y el aprendizaje. Este uso del término choca con el uso al que se han acostumbrado muchos psicólogos y que excluye la actividad de los sentidos de la cognición. Refleja la distinción que yo trato de eliminar; en consecuencia, debo ampliar el significado de los términos «cognitivo» y «cognición» para incluir la percepción. Del mismo modo, no veo forma de eliminar la palabra «pensamiento» de lo que ocurre en la percepción. No parece existir ningún proceso de pensamiento que, por lo menos en principio, no opere en la percepción. La percepción visual es pensamiento visual.[20]

Arnheim no es el único autor que sostiene esta opinión. Ulric Neisser, un destacado psicólogo cognitivo, considera que la percepción es un evento cognitivo, y Jean Piaget se resistía a establecer una diferenciación tajante entre las vertientes cognitiva y afectiva de nuestros procesos de pensamiento.[21] Mi propio trabajo conceptual considera que todas las formas de conciencia son eventos cognitivos.[22] Es indudable que las artes, que se basan mucho en actos de diferenciación perceptiva, satisfacen este criterio cognitivo.

El carácter cognitivo de las artes no sólo es reconocido por los psicólogos, sino también por los filósofos. Nelson Goodman, un lógico que en los años sesenta se interesó por las artes, afirma lo siguiente sobre la relación de las artes con el proceso de indagación, un proceso de carácter totalmente cognitivo:

> Hay una tradición persistente que describe la actitud estética como una contemplación pasiva de lo dado y lo inmediato, como una aprehensión directa de lo que se presenta, sin la contaminación de ninguna conceptuación, aislada de todo eco del pasado y de toda amenaza o promesa del futuro, exenta de toda iniciativa. Mediante los ritos de purificación de la desconexión y la desinterpretación, podemos buscar una visión prístina e impoluta del mundo. No hará falta explicar los fallos filosóficos y la absurdidad estética de esta noción salvo si alguien, totalmente en serio, llega hasta el extremo de afirmar que la actitud estética apropiada hacia un poema equivale a mirar la página impresa sin leerlo.

Más adelante, prosigue diciendo:

> En cambio, yo sostengo que debemos leer tanto la pintura como el poema y que la experiencia estética no es estática sino dinámica. Supone hacer delicadas discriminaciones y discernir relaciones sutiles, identificar sistemas simbólicos y caracteres dentro de estos sistemas, identificar lo que estos caracteres denotan y ejemplifican, interpretar las obras y reorganizar el mundo en función de las obras y las obras en función del mundo. Gran parte de nuestra

> experiencia y de nuestras aptitudes intervienen en este encuentro y son transformadas por él. La «actitud» estética es inquieta, inquisitiva, comprobatoria; no es tanto una actitud como una acción: la de crear y recrear.[23]

¿Qué aspecto tendrían los programas de arte si destacaran las consecuencias cognitivas del trabajo artístico y quisieran aprovechar este trabajo con fines educativos? En cierto modo, estos programas no serían muy diferentes de los programas hoy disponibles, *siempre que las orientaciones que he descrito fueran ejemplos de su especie de gran calidad*. Después de todo, cualquier buen trabajo en el campo de las artes exige unas formas de pensamiento sutiles y complejas. Con todo, algunas características de las actividades artísticas parecen especialmente adecuadas para fomentar el desarrollo cognitivo, como, por ejemplo, los programas que piden a los estudiantes que conceptúen sus propios objetivos en función de la forma artística en la que van a trabajar, los programas basados en la resolución de problemas, los que invitan a los estudiantes a contemplar su propio trabajo desde una perspectiva metacognitiva —es decir, a reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento— y los que les animan a expresar sus propios juicios sobre el arte.

El desarrollo cognitivo se puede estimular pidiendo a los estudiantes que comparen y contrasten obras muy similares —por ejemplo, comparar obras originales con imitaciones o falsificaciones— y que luego seleccionen la obra original manifestando las razones de su elección. Hay muchísimas maneras de organizar las tareas curriculares para que permitan ejercitar y evaluar el desarrollo de formas específicas de cognición.

No es necesario que estos currículos se centren exclusivamente en la producción artística, aunque podrían hacerlo. También pueden hacer que los estudiantes activen formas de pensamiento que les ayuden a ver las conexiones entre la forma y el contenido de las obras de arte y los eventos que ocurren al mismo tiempo en la cultura en la que esas obras se han creado. De este modo, los estudiantes podrían practicar formas sintéticas de pensamiento. Por ejemplo, comprender el contenido de la pintura flamenca exige cierta comprensión de la situación geográfica de Flandes, su

dependencia del comercio y el surgimiento de una clase comerciante adinerada. De este modo, el estudiante aborda la geografía, la historia y la economía además de la estética.

La clave de este enfoque de la educación artística es diseñar currículos en torno a las formas de cognición y de comprensión que se desea desarrollar. Es algo muy parecido a las tareas diseñadas para los estudiantes que asistían a la escuela Bauhaus. Su objetivo era formar diseñadores que comprendieran el contexto social al que su obra iba a servir y que pudieran abordar problemas de diseño teniendo presente ese contexto. Se podría adoptar un enfoque similar al desarrollar programas para los niños de primaria.

El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar

Hay otra concepción relacionada con el enfoque cognitivo de la educación artística que acabo de describir y que justifica la presencia de las artes en las escuelas por su contribución a la mejora del rendimiento escolar en el ámbito de las llamadas materias básicas. Como he comentado antes, la receptividad de la sociedad hacia los objetivos de un campo de estudio está estrechamente relacionada con la medida en que sus miembros crean que ese campo fomentará lo que la sociedad valora. Sin duda, esto es lo que ocurre con el atractivo que tiene para algunas personas el uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos. El argumento es que cuantos más cursos de arte siguen los niños y los adolescentes, mejor es su rendimiento en los estudios. En el campo de la música, tenemos el llamado «efecto Mozart».[24] Los bebés y los niños de preescolar que oyen música clásica varias veces por semana rinden mejor en las pruebas de aptitud espacial que los niños que no oyen esta clase de música. El resultado, según algunos, es que, en efecto, la música nos hace más inteligentes.[25]

Otros datos, procedentes de estudios a gran escala, indican que los estudiantes que siguen cursos de arte en secundaria obtienen unas puntuaciones significativamente más altas en las pruebas SAT que los estudiantes que no los siguen; cuantos más cursos de arte se siguen, mayores son las puntuaciones obtenidas. Sin embargo, el hecho de seguir

más cursos en cualquier otro campo también está correlacionado positivamente con unas puntuaciones SAT más altas. En realidad, los cursos de ciencias y de matemáticas son los que presentan una correlación más elevada. Dejando aparte por ahora la idoneidad del diseño de esta investigación y, por lo tanto, de la investigación misma, en esta concepción el objetivo es usar el arte como una manera de lograr lo que, para algunos, son unos fines más importantes: unas puntuaciones más elevadas en matemáticas y en ciencias.[26]

Las razones para querer hacerlo parecen bastante claras. Se han hecho tantos intentos de mejorar el rendimiento escolar que algunos ciudadanos ya no saben qué más hacer. En los años ochenta, el presidente de los Estados Unidos, Ronald Reagan, intentó una reforma bajo el lema «Un país en peligro». Ocho años más tarde, el presidente George Bush lanzó la campaña «Objetivos 2000». Cinco años después, el presidente Bill Clinton lanzó «America 2000», una nueva versión del intento anterior. Está claro que los políticos estadounidenses han hecho numerosos intentos de dar un nuevo rumbo al sistema educativo; pero también predomina la sensación de que estos intentos no han servido para nada. En estas circunstancias, la gente se pregunta: «¿Por qué no probar con las artes?».

Para algunos enseñantes de arte, sobre todo los que se sienten marginados profesionalmente, esta utilidad recién descubierta les parece una especie de bote salvavidas. Pero, ¿puede hacer un campo sus contribuciones más importantes buscando resultados que otros campos podrían lograr por lo menos igualmente bien? Y, más importante aún, ¿apoyarán los datos las afirmaciones sobre los efectos positivos de las artes en el rendimiento de los estudiantes en las materias básicas? ¿El diseño de la investigación respaldará estos datos? ¿Qué ocurre con el lugar que debe ocupar un campo en la enseñanza si la investigación demuestra que estas afirmaciones son ampulosas, que tienen una base experimental débil o que hay otros enfoques más eficaces para mejorar las puntuaciones obtenidas en las pruebas?

Artes integradas

Otra noción de la educación artística concibe un currículo para las artes integrado con los currículos de otras materias. Esta concepción, a veces descrita como «artes integradas», se suele usar para reforzar la experiencia educativa del estudiante. El currículo de las artes integradas se suele organizar en función de cuatro estructuras curriculares.

En primer lugar, las artes se usan en ocasiones para ayudar a los estudiantes a comprender un período histórico concreto o una cultura dada. Por ejemplo, el estudio de la guerra de Secesión estadounidense podría incluir las fotografías de Mathew Brady, la música, la arquitectura y la literatura de la época, y las formas de vestimenta de las distintas clases sociales. El objetivo sería ampliar los medios para que los estudiantes profundicen en su comprensión de la guerra de Secesión no sólo consultando explicaciones históricas de carácter académico, sino también otros materiales de la época, materiales que, al fin y al cabo, pueden hablar con tanta elocuencia como cualquier relato escrito. De este modo, el arte, la música, la literatura y la historia confluyen en un período histórico concreto.

Otra forma de integración, que en este caso se da dentro de las artes mismas, tiene el objetivo de ayudar a los estudiantes a identificar las similitudes y las diferencias entre las distintas artes. Por ejemplo, todas las artes se ocupan de la creación de formas expresivas, pero los medios empleados para hacerlo no son los mismos. En efecto, aunque podemos experimentar el ritmo de una obra de arte visual como hacemos con la música, el significado del ritmo en la música y en las artes plásticas es diferente. En esta concepción del currículo de las artes, los estudiantes tienen la oportunidad de descubrir lo que las artes tienen en común y también lo que las diferencia.

Otro enfoque se centra en la identificación de un tema o una idea fundamental que se pueda explorar mediante obras de arte y mediante trabajos propios de otros campos. Por ejemplo, el concepto de metamorfosis se puede ilustrar con las modificaciones de una melodía en una sinfonía, los cambios de un paisaje a causa de las características demográficas de una zona o los cambios en una secuencia de imágenes en cine o fotografía. La metamorfosis es un concepto biológico, pero sus manifestaciones se pueden

encontrar en muchísimos ámbitos y disciplinas diferentes. Un currículo integrado puede ayudar a los estudiantes a ver la conexión entre el significado biológico y otros significados de carácter artístico y no artístico.

Otra estructura para la integración de las artes se relaciona con la práctica de la resolución de problemas. Se invita a los estudiantes a definir un problema que se deba abordar desde varias disciplinas, incluyendo las artes. Un ejemplo sería pedir a unos estudiantes de secundaria que diseñaran un parque infantil para niños de preescolar, una tarea en la que se deberían tener en cuenta cuestiones relacionadas con el diseño, el desarrollo de los niños, las características físicas de los materiales, la distribución y la estética. En otras palabras, el problema mismo exige múltiples perspectivas que se deben integrar en un todo para que el objetivo, en este caso un parque infantil, funcione adecuadamente. De este modo, se pueden diseñar currículos centrados en problemas que exigen la integración de varias perspectivas disciplinarias, incluyendo las artes.

Hoy en día, estas y otras funciones de la educación artística se presentan como razones para incluir las artes en el currículo escolar. Una de las cosas que podemos aprender de las descripciones que he presentado es que las bases para incluir un campo de estudio en el currículo escolar cambian con el tiempo. Otra cosa que podemos deducir es la improbabilidad de que se llegue a un acuerdo general que establezca una función clara y perdurable para las artes en la enseñanza. Lo que más importa en cualquier campo de estudio dado depende del contexto, y el contexto está influido por la economía y la política del momento.

He hablado de las condiciones que marcan la dirección de un campo de estudio destacando que los miembros de una sociedad definen cómo debe ser esa sociedad y cómo puede contribuir a ello un campo de estudio dado. Pero la dirección que emprende un campo no sólo emana de las necesidades percibidas, sino también de unas posibilidades imaginadas. Por ejemplo, el desarrollo de la tecnología informática ha hecho pensar a muchas personas que la informática puede llegar a tener una importancia sin igual en el campo de las artes. ¿Qué implica esta noción para la creación de currículos escolares de arte? ¿Qué permite hacer un ordenador con las imágenes que otras tecnologías no permiten hacer y qué podría suponer este

recurso para el desarrollo de las aptitudes cognitivas de los alumnos? Lo que aquí tenemos es la creación de oportunidades mediante el desarrollo de un instrumento que era poco más que un sueño hace sólo cincuenta años. La lección es que el futuro estará influido por invenciones que hoy no podemos prever.

Pero los objetivos de un campo dependen de algo más que del contexto o la época; también dependen de una concepción de la educación y de la naturaleza humana, y de las correspondientes creencias sobre la función de las escuelas y los currículos. Dicho de otro modo, las concepciones y las convicciones sobre la educación son tan importantes como el contexto.

Lo que vemos cuando observamos el panorama actual de la educación artística es un campo que, como todos los campos de la educación, tiene unos objetivos que varían con el tiempo y que, en la actualidad, son muy diversos. Vemos un campo cuyas justificaciones para recibir apoyo recurren con frecuencia a una mezcla de razones y creencias, algunas claras y otras no, algunas sólidas y otras menos, algunas derivadas del hábito y de la tradición y otras no. Como decía antes, los objetivos de un campo no sólo están determinados por su contenido. Y en todos los asuntos humanos donde se deben decidir cuestiones de importancia no es frecuente que se dé una postura uniforme.

En varios aspectos, la diversidad de las concepciones sobre lo que debería ser la educación artística puede reflejar una tensión entre los principios y la práctica. Los principios carentes de flexibilidad son rígidos. Y lo que es rígido suele romperse. La práctica que carece de principios no tiene norte; no sabe hacia dónde se dirige. Debemos ser prácticos y tener principios, creando la mezcla adecuada para cada ocasión concreta.

Algunos principios para guiar la práctica

En esta época nuestra, ¿cuál debería ser el objetivo de la educación artística? Teniendo presentes las observaciones sobre el contexto que acabo de exponer, presentaré mi concepción de la educación artística en función de cinco principios.

Primer principio. Para justificar las razones de la educación artística, debemos colocar en un primer plano lo que las artes tienen de distintivo. La educación artística no se debe desviar de su principal objetivo ni intentar justificarlo centrando sus esfuerzos en resultados que otros campos también pueden obtener. Los enseñantes de arte tampoco deben hacer afirmaciones sobre los efectos positivos de la educación artística en el rendimiento escolar si las pruebas al respecto son escasas o dudosas.

La principal razón para seguir este principio es que lo que tienen las artes de distintivo posee un valor intrínseco. Pocos miembros del cuerpo docente de un centro educativo se interesan tanto por la educación de la visión como los enseñantes de arte. Las artes plásticas hacen visibles aspectos del mundo —por ejemplo, sus cualidades expresivas— que otras formas de visión no pueden revelar. La capacidad de ver el mundo de esta manera es un logro importante. Otorga a la experiencia unas cualidades y genera unos significados que tienen un carácter intrínsecamente satisfactorio y significativo.

Segundo principio. Los programas de educación artística deberían intentar fomentar el desarrollo de la inteligencia artística. La conjunción del arte y la inteligencia no es común. La aptitud artística se atribuye al talento, y la capacidad «intelectual» en materias como las matemáticas y las ciencias se atribuye a la inteligencia. Por todas las razones que he expuesto antes, se ha dado una separación entre el arte y la inteligencia. Pero como señaló John Dewey en las *William James Lectures* que impartió en Harvard en 1932, la reflexión inteligente es una condición fundamental para la creación artística.[27] Los enseñantes de arte ayudan o deberían ayudar a sus alumnos a ser más inteligentes en relación con el arte en todas sus manifestaciones, incluyendo la cultura popular. Ser capaz de componer las cualidades que constituyen una obra de éxito es un logro intelectual que no tiene nada de trivial.

No hay ninguna razón teórica de peso para asignar en exclusiva el ejercicio de la inteligencia a quienes usan bien el lenguaje o los números o destacan en las tareas escolares tradicionales. La inteligencia humana adopta muchas formas y cada una de ellas sirve a fines sociales y culturales importantes.[28] Estos logros se deben reconocer aunque sólo sea porque no

hacerlo crea unas importantes desigualdades educativas para quienes se sienten inclinados hacia las artes. En el sentido más amplio de la palabra, podría decirse que una de las principales misiones de la educación artística es el desarrollo de la inteligencia artística, un concepto enraizado en la teoría de Dewey sobre el arte y el pensamiento cualitativo.

Tercer principio. Los programas de educación artística deberían ayudar a los estudiantes a aprender a crear imágenes visuales satisfactorias, a ver y a responder a lo que llamamos arte y a otras formas visuales, y a comprender el papel de las artes en la cultura. Dicho en otras palabras, la educación artística debería ayudar a los estudiantes a aprender a crear y a experimentar las características estéticas de las imágenes y a comprender su relación con la cultura de la que forman parte.

El hecho de identificar estas líneas para el desarrollo curricular no supone en modo alguno que se deban abordar como unidades independientes. Se pueden abordar de una manera integrada y es probable que sea así en la mayoría de los casos, aunque es mejor tomar esta decisión a la luz de cada situación concreta.

Cuarto principio. La educación artística debería ayudar a los estudiantes a reconocer lo que hay de personal, distintivo e incluso único en ellos mismos y en sus obras. Puesto que gran parte de lo que se ofrece en nuestras escuelas se orienta hacia la uniformidad de las respuestas —como las pruebas normalizadas—, una de las contribuciones más importantes que la educación artística puede hacer a los estudiantes es ayudarles a ser conscientes de su propia individualidad. Las artes se refieren, como mínimo, a la creación de una visión personal. El enseñante de ortografía, suponiendo que dicte las mismas palabras a una clase, busca en sus alumnos unas respuestas uniformes. Lo mismo cabe decir de la mayoría de los enseñantes de aritmética. Hasta en la enseñanza de la escritura se procura que los estudiantes imiten prototipos. En realidad, el clima imperante en los primeros cursos de enseñanza está formado por tareas gobernadas por reglas estrictas y por expectativas normalizadas. En muchas materias, como la ortografía y la aritmética, es necesaria la uniformidad de los resultados. Para comunicarnos, establecemos y observamos unas reglas comunes sobre la manera de escribir las palabras. Nos atenemos a las convenciones. Pero

dado que el currículo escolar destaca tanto los campos de estudio gobernados por reglas, lo que mejor parecen enseñar las escuelas es la observancia de reglas. Sin embargo, las artes siguen una línea diferente. En la mayoría de ellas buscamos diversidad de resultados. Buscamos maneras de personalizar la visión y el significado.

Estos resultados son muy sutiles. Exigen interpretación. Se expresan en la manera de matizar las formas. El reconocimiento de la idiosincrasia personal requiere la capacidad de observar las sutilezas de las propias obras. La observación de sutilezas es algo que los enseñantes de arte pueden enseñar. Creo que no debemos renunciar a estos objetivos.

Quinto principio. Los programas de educación artística deberían hacer un esfuerzo especial para procurar que los estudiantes tengan formas estéticas de experiencia en la vida cotidiana. Como se dice que comentó un erudito chino: «Primero veo las colinas en la pintura, luego veo la pintura en las colinas». Al final no es el arte el que imita a la vida; es la vida la que imita al arte. Los resultados de la educación artística van mucho más allá de aprender a crear o contemplar los objetos que pueblan los museos y las galerías. El mundo en general es una fuente potencial de deleite y una rica fuente de significado cuando se contempla desde un punto de vista estético. Se podría decir que cada materia que se estudia en la escuela ofrece al estudiante una ventana o un marco a través del cual poder contemplar el mundo.

Ver el mundo como materia en movimiento, a la manera de un físico, ofrece una imagen única y reveladora. Adoptar la perspectiva de un historiador ofrece otro ángulo distinto. Verlo desde un punto de vista estético ofrece otra imagen totalmente distinta. Cada una de estas perspectivas posibilita distintas formas de significado. La educación como proceso se puede concebir como el intento de hacer que la persona aprenda a obtener muchas variedades de significado y a profundizar en ellas con el tiempo. Se puede decir que los resultados de la educación diversifican y profundizan los tipos de significado que las personas saben construir y proporcionan el deseo y la capacidad para cambiar de perspectiva.

Es de suponer que cada uno de estos principios tendrá distintos grados de importancia en contextos diferentes. Y así debe ser. Pero todos deberían ser una parte importante del programa global para la educación artística. Un programa bien impartido en cuya construcción se haya prestado atención a estos principios mejorará la educación de los estudiantes a los que sirve.

3

La enseñanza de las artes plásticas

La enseñanza que no fomenta el aprendizaje tiene el mismo sentido que la venta que no fomenta la compra

Aunque comprender las distintas concepciones de la educación artística y las condiciones de las que surgen es importante para obtener una buena panorámica de este campo, no sirve para implementar esas concepciones en la vida de los niños. Para que eso ocurra es necesario abordar los problemas allí donde se plantean de verdad: en el aula. Dos de los factores más importantes que influyen en las experiencias que tienen los estudiantes en clase son la calidad de la enseñanza que reciben y la calidad del currículo ofrecido. En este capítulo examinaremos la enseñanza del arte.

¿Cómo podemos concebir la enseñanza del arte? Más de uno piensa que el arte no se puede enseñar y que sólo se puede «captar». Otros creen que aunque se pudiera enseñar, no se debería hacer.[1] Intentar enseñar arte es arriesgarse a sofocar la creatividad de los estudiantes, bloquear su imaginación, frustrar su expresión personal. En las artes, los estudiantes necesitan apoyo, materiales con los que trabajar y libertad para poder explorar por su cuenta.

Esta concepción que rechaza la enseñanza no resiste ningún análisis serio por muy atractiva que pueda parecer a primera vista. No hay ninguna tarea compleja ni ninguna forma compleja de pensamiento cuyo dominio se perfeccione gracias a una negligencia pedagógica. El reto de los enseñantes no es no hacer nada, sino actuar de forma que refuercen el pensamiento de los estudiantes. Reforzar el pensamiento, fomentar la competencia en un campo, aumentar la inteligencia y la aptitud —se conoce con muchos nombres— no es el producto de ninguna fórmula. La buena enseñanza

adopta muchas formas y cada una puede tener sus propias virtudes. Además, la buena enseñanza no se puede «entregar». La enseñanza, al igual que el conocimiento, no se puede expedir, embutir o transmitir como el contenido de una carta en la cabeza de los estudiantes. En cierto sentido, los enseñantes no pueden hacer más que ruidos en el entorno.

El enseñante diseña entornos compuestos de situaciones que él y los estudiantes construyen conjuntamente A veces, la principal responsabilidad de la formación de los alumnos recae en el enseñante, otras en los estudiantes como individuos, en ocasiones junto con otros estudiantes, pero este proceso nunca es totalmente independiente; el estudiante siempre media y, en consecuencia, modifica lo que recibe o, mejor aún, lo que interpreta, a partir de las situaciones en las que trabaja.

En este capítulo examinaremos las prácticas docentes de tres enseñantes de arte para ver qué hacen cuando enseñan. Pero antes de hacerlo hay algunas ideas generales sobre la enseñanza del arte que es importante compartir. La primera ya la he comentado: los enseñantes no pueden limitarse a transmitir información o aptitudes a los alumnos, aunque sólo sea porque el estudiante siempre media y, en consecuencia, modifica lo que se le transmite. Las repercusiones de esta idea son importantes porque implica que, hasta cierto punto, para que un enseñante refuerce lo que aprenden sus alumnos debe tener alguna noción del punto en el que se encuentran en relación con las ideas o aptitudes a aprender. Cuando tiene esta noción, el enseñante es alguien que diseña situaciones basadas en lo que los estudiantes valoran o saben. Estas «situaciones»[2] son condiciones relacionadas cualitativamente que los estudiantes experimentan y dentro de las cuales actúan. Por ejemplo, si el objetivo del enseñante es mejorar la comprensión que tienen los alumnos de la interacción de los colores, el enseñante debe decidir cómo se puede mejorar esta comprensión para *esos* estudiantes concretos. En esta tarea el enseñante debe actuar como un diseñador ambiental, creando situaciones que fomenten el deseo de aprender. Estas situaciones contendrán las tareas y los materiales con que los estudiantes emprenderán un aprendizaje significativo, un aprendizaje que puedan aplicar y conectar con otros aspectos del mundo.

El diseño de estas situaciones puede adoptar muchas formas. Es aquí, en el diseño de las condiciones en las que trabajan los estudiantes, donde acontece gran parte de lo que es importante en la enseñanza. Pero no es el único lugar. Los diseños se deben poner en práctica y la manera de hacerlo por parte de un enseñante tiene una importancia fundamental. Una mala enseñanza puede echar a perder un diseño excelente. A la inversa, la buena enseñanza no tiene ninguna virtud si el contenido con el que trabajan los alumnos carece de valor; si las ideas o las aptitudes que se enseñan no tienen valor educativo, no vale la pena enseñarlas bien.

Cuando el «estilo» de enseñar se rige por un control inteligente y cuando es sensible y adecuado para cada estudiante o cada clase concreta, tiene un carácter artístico. El tono que usa el enseñante al hablar, la manera de modular el ritmo de la clase y, más importante aún, la capacidad de improvisar ante la incertidumbre tienen una importancia fundamental. Los guiones «enlatados» propugnados por quienes creen que la enseñanza se puede reducir a una «ciencia» formularia (que, irónicamente, no es de lo que trata la ciencia) no funcionan porque no se puede ofrecer lo necesario para que el guión del enseñante sea útil: guiones para los estudiantes. Cuando se trabaja con estudiantes, la sorpresa siempre está presente en cierta medida. En consecuencia, el enseñante siempre debe improvisar. En una clase, el camino más directo hacia el desastre es ceñirse al plan de una lección pase lo que pase.

Aunque algunos investigadores y políticos han intentado descubrir «lo que funciona», es decir, conseguir un conjunto de métodos para la enseñanza eficaz de carácter formulario y con una base científica, creo que esta aspiración carece de sentido.[3] Los efectos de la interacción anularán cualquier «método» formulario. Además, los valores que se desean plasmar por medio del proceso educativo difieren. Pero aun suponiendo que dispusiéramos de procedimientos formularios, es indudable que su aplicación de manera sistemática privaría a los enseñantes de oportunidades para inventar y de los desafíos que ahora existen. Quizá las rutinas definidas externamente sean adecuadas para los obreros que trabajan en una línea de montaje (y puede que tampoco lo sean allí), pero no son adecuadas para los enseñantes.[4]

Puesto que la mejor práctica docente se puede concebir como un arte, un arte basado en los productos de las ciencias sociales pero que no está controlado por ellas, podríamos especular sobre cómo se refina el *arte* de enseñar.[5] Un buen lugar por donde empezar es comprender cómo se refina el *talento artístico* en las artes. *Cuando aquí hablo de arte o de talento artístico me refiero a una forma de práctica basada en la imaginación que aplica la técnica para seleccionar y organizar cualidades expresivas con el fin de alcanzar unos fines estéticamente satisfactorios*.[6] Así pues, el *arte* o *talento artístico* así entendido —es decir, la realización artística de una práctica— mejora cuando los artistas de esa práctica aprenden a ver y a reflexionar sobre lo que han creado. Este proceso se refuerza cuando la actuación recibe críticas fundadas de otras personas. La función de esta clase de retroalimentación es obtener una comprensión más sensible y exhaustiva de lo que se ha creado.

Esta clase de retroalimentación crítica y constructiva no es muy común en las escuelas. La mayor parte de los enseñantes se enfrentan a la ardua tarea de intentar averiguar por su cuenta cómo han ido las cosas y en qué pueden mejorar. Se trata de una tarea ardua porque la capacidad de observar lo que uno ha hecho suele estar obstaculizada por la llamada *ignorancia secundaria*; es decir, no saber que no se sabe. La *ignorancia primaria* —saber que no se sabe— es mucho más fácil de abordar. En cambio, la ignorancia secundaria es prácticamente imposible de encarar. La manera de reducirla es organizar escuelas para que los enseñantes puedan criticar mutuamente sus técnicas docentes, una práctica muy infrecuente pero cada vez más extendida en las escuelas estadounidenses.[7] Una buena crítica educativa arroja luz sobre lo que ocurre. En otras palabras, es más probable que se fomente el arte o talento artístico en la docencia averiguando qué estamos haciendo e imaginando cómo podríamos hacerlo mejor, que buscando una fórmula para una enseñanza eficaz. Y señalar que la retroalimentación puede mejorar la enseñanza no significa que la crítica se deba centrar en lo que se debe mejorar; también puede ayudar a los enseñantes a reconocer los mejores aspectos de su práctica docente. Puede ayudarles a reconocer sus virtudes.

Otra idea importante en relación con la enseñanza es que sus efectos más importantes se dan fuera del aula. En la mayoría de los contextos se espera que los estudiantes demuestren lo que han aprendido en pruebas, en carpetas y en sus comentarios sobre lo que han estudiado. La mayoría de las veces estos estudios se fragmentan en disciplinas que rara vez tienen mucho que ver con el mundo externo a la escuela. Pero es indudable que queremos algo más que simplemente saber si los estudiantes pueden rendir bien en la escuela. En la medida en que nos interese su capacidad de aplicar fuera de la escuela —el contexto que realmente importa— lo que han aprendido, deberemos observar su conducta en ese contexto.

En las escuelas estadounidenses, donde predominan las pruebas normalizadas, aún no hemos empezado a usar estas otras señales del aprendizaje de los estudiantes.[8] Y parece que hayamos olvidado que las pruebas normalizadas colocan a los estudiantes ante tareas que tienen poco que ver con lo que se van a encontrar fuera de la escuela. (Una de las pocas ocasiones donde se exigen pruebas normalizadas similares a las que vemos en la enseñanza es la obtención del permiso de conducir.) Para empeorar aún más las cosas, nos tomamos muy en serio las puntuaciones obtenidas en estas pruebas, como si pudieran predecir bien lo que los estudiantes harán fuera de la escuela. Lo que mejor predicen estas pruebas son las puntuaciones que se obtendrán en otras pruebas. Puede haber una diferencia muy grande entre lo que un estudiante puede hacer en una prueba o en el aula y lo que hará cuando pueda elegir. En la educación, los efectos realmente importantes de la enseñanza se dan fuera de la escuela.

Hay otra idea sobre la enseñanza, relacionada con la anterior, según la cual puede que sus efectos no se manifiesten hasta mucho después de que los estudiantes hayan finalizado los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar. La manera de evaluar la mayor parte del aprendizaje en las escuelas se basa en pedir a los alumnos que actúen en un momento determinado. Pero lo que realmente han aprendido los estudiantes puede que no se manifieste hasta años después de haber terminado los estudios. Durante las diversas etapas del ciclo vital pueden manifestarse lecciones aprendidas años antes sin que la persona sea consciente de haberlas aprendido. La madurez puede fomentar

apreciaciones no experimentadas previamente. A veces, estas apreciaciones sólo se pueden descubrir mirando hacia atrás. Lo que se aprendió en su día puede ser el resultado de un comentario de un enseñante en un momento determinado de la vida de una persona. Incluso puede ser el resultado de una frase a medio decir de un enseñante o de un compañero de clase.

Cuando me encontraba en cuarto curso, mi enseñante, la señorita Purtle, me pidió que montara una exposición «en solitario» para enseñar mis pinturas en clase. Fue una experiencia cuya influencia nunca olvidaré. ¡Un niño de nueve años de edad exponiendo en solitario sus pinturas! Lo que importa es que estas ocasiones, cuya importancia puede pasar desapercibida para el enseñante, son realmente importantes y pueden seguir siéndolo muchísimo tiempo después. Y aunque no es probable que se pueda desarrollar una política educativa sobre esta base, en nuestra búsqueda de las señales de una enseñanza eficaz haríamos bien en no olvidar que nuestros datos siempre serán parciales.

Al reflexionar sobre los efectos de la enseñanza, de nuevo debemos reconocer que los estudiantes aprenden al mismo tiempo más y menos de lo que pretendemos enseñarles. Aprenden más a causa de los significados personales que extraen de lo que les enseñamos. Puesto que el significado se encuentra en la interacción entre el estudiante y el resto de la situación, y puesto que cada estudiante aporta a esa situación una historia personal única, los significados que extraiga un estudiante dado diferirán de los que extraigan los demás, a veces de una manera muy sustancial. En este sentido, lo que los estudiantes aprenden supera lo que el enseñante les intenta enseñar. Pero también ocurre que casi siempre aprenden menos. Nuestras aspiraciones educativas para los estudiantes casi nunca se cumplen por completo. Pero como dijo Robert Browning: «Aquello a lo que el hombre aspira debe estar más allá de su alcance; si no, ¿para qué hay un cielo?».[9]

El fomento de formas educativas de aprendizaje se plasma ayudando a los estudiantes a formar propósitos que guíen su trabajo. En las artes se da la tendencia a animar a los niños a ser «expresivos», lo que a veces significa, en la práctica, que adopten una actitud totalmente exploratoria, sin ningún propósito, todo ello en nombre de la creatividad y la libertad. Pero una de las aptitudes importantes que los artistas emplean en sus obras es la

formación de propósitos. El trabajo en el arte suele estar guiado por una idea que se plasma en el material mediante la forma que crea el artista. Estas ideas pueden ser grandes o pequeñas, importantes o triviales; pueden revelar lo que ha pasado inadvertido o pueden colocar lo familiar en un contexto donde se pueda contemplar de una manera nueva y vital. El artista puede comentar o celebrar una parte del mundo. Puede intentar revelar algo que se encuentra «por debajo» de la superficie de la imagen. Por ejemplo, para Monet era la cualidad de la luz, para Dalí era el mundo del inconsciente, para Picasso era el horror de la guerra. Ayudar a los estudiantes a comprender que los artistas tienen algo que decir —al igual que ellos mismos— es un aspecto fundamental del aprendizaje en las artes. Un enfoque limitado que se centre en el dominio técnico del material o en la calidad de la forma conduce a pasar por alto las cuestiones relacionadas con la intención.

Y destacar las cuestiones relacionadas con la intención no significa que las intenciones deban ser fijas; no deben serlo. Éste es el sentido del propósito *flexible*. Pero aunque los propósitos deben ser flexibles, también deben guiar el trabajo.[10] El trabajo artístico se basa en propósitos y el carácter de esos propósitos debería recibir mucha más atención que la que recibe actualmente.

Las intenciones o propósitos se plasman mediante el uso de materiales, unos materiales que alcanzan la condición de medio cuando median en los propósitos que se han formulado. Suele ser útil para el estudiante que el enseñante limite los materiales o defina los criterios, es decir, que establezca parámetros dentro de los cuales el estudiante pueda plasmar sus propósitos. Diseñar una escultura de mano que provoque una buena sensación al sostenerla es un ejemplo de estos parámetros.

Otra idea importante acerca de la enseñanza se refiere a los llamados puntos de acceso que el enseñante de arte puede usar para comentar el trabajo de un alumno. Estos puntos de acceso ofrecen una variedad de temas con los que iniciar una conversación con el estudiante. Por ejemplo, el enseñante podría comentar su manejo de los materiales, su manera de

elaborar una obra o las relaciones entre las formas. O podría decir algo sobre la idea con la que trabaja el estudiante, o dirigir su atención a la relación entre él y su obra o las obras de los demás.

Una cosa sí que es probable: el enseñante no dirá todo lo que pueda decir sobre la obra de un alumno en un solo encuentro. Lo que un enseñante elige comentar y cómo adapta esos comentarios a un estudiante concreto no lo puede prescribir ninguna teoría. Se debe tener en cuenta el conocimiento de la situación de la que el estudiante es una parte esencial, con frecuencia partiendo de una intuición de lo que es probable que sea productivo. El enseñante encuentra en la respuesta del estudiante señales —o, mejor aún, pistas— para realizar comentarios posteriores. Las artes tienen una maravillosa textura abierta que ofrece puntos de acceso para hacer estos comentarios.

Lo que deben saber y hacer los enseñantes de arte para enseñar bien

Gran parte de lo que he dicho sobre la enseñanza se aplica por igual, o casi por igual, a la enseñanza de cualquier materia, incluyendo las artes. ¿Hay algunos aspectos de la enseñanza que sean exclusivos de las artes? Quizá no del todo, pero casi. Contemplemos la enseñanza en relación con los tipos de conocimiento y de comprensión que los enseñantes de las artes deben enseñar bien. Pero antes es necesario hacer una advertencia: algunas de las aptitudes y comprensiones que necesitan los enseñantes de arte están relacionadas con la orientación —la versión de la educación artística, si así se quiere— que sigue el enseñante. Lo que un enseñante intenta conseguir incide directamente en algunas de las comprensiones y aptitudes pedagógicas que necesita. Teniendo esto presente, a continuación identificaremos las aptitudes y las comprensiones más o menos genéricamente distintivas, si no totalmente exclusivas, que exige la enseñanza del arte.

Puesto que gran parte de lo que tiene importancia en las artes depende del uso de la imaginación, la capacidad de los estudiantes de movilizar su imaginación tiene una importancia fundamental en la enseñanza del arte.[11] Los enseñantes pueden fomentar esta capacidad de muchas maneras. Una

de ellas es pedir a los estudiantes que se sitúen en espacios imaginativos. Por ejemplo, si estuviéramos trabajando con niños de ocho a doce años de edad, podríamos pedirles que imaginaran estar en una nave espacial de viaje a Marte, que sintieran las vibraciones del espacio y el topetazo al aterrizar, y que vieran la puerta de la nave espacial abriéndose lentamente. ¿Qué verían los viajeros? ¿Qué sentirían? ¿Cómo describirían lo que han experimentado cuando volvieran a casa?

Las situaciones de enseñanza de este tipo cumplen unas funciones importantes. Hacen que los estudiantes participen de una experiencia generada con la imaginación y, en este ejemplo concreto, ofrecen un tema que hace innecesaria la capacidad de dibujar de una manera realista. Después de todo, Marte se puede parecer a lo que quieran los estudiantes.

Otro tipo de conocimiento que necesita el enseñante de arte es el de los requisitos técnicos relacionados con el uso de los materiales. Los enseñantes de arte que piden a sus alumnos que usen materiales deben saber algo sobre el manejo de los mismos. Veamos dos ejemplos. Cuando los niños rasgan un periódico para hacer papel maché, es importante saber cómo se deben rasgar las hojas. Si se rasgan contra las fibras, el desgarrón no se puede controlar y las tiras de papel serán desiguales. Si el papel se rasga siguiendo las fibras, las tiras serán iguales y será mucho más fácil trabajar con ellas. Veamos otro ejemplo. Si los estudiantes hacen pasta de harina, no es lo mismo poner primero la harina en el recipiente y luego añadir agua que poner primero el agua y luego añadir harina. Con el primer procedimiento se formarán grumos; con el segundo, no. Puede que estas cuestiones parezcan triviales, pero puedo asegurar que no lo son. El éxito o el fracaso de una clase puede depender de ellas.

Los enseñantes de arte también deben tener la capacidad de leer la calidad del trabajo de los estudiantes y de poder hablar de ella de una manera constructiva. Saber qué decir desde una perspectiva estética es una cosa. Saber qué decir desde una perspectiva personal es otra. La interpretación que pueda hacer un estudiante de los comentarios del enseñante es muy importante. Así pues, el enseñante de arte debe mantener el equilibrio entre la crítica constructiva de lo que es una forma personal de expresión y la transmisión al estudiante de aquello a lo que cree que debe

prestar atención. Todas estas acciones pedagógicas se deben realizar de una manera constructiva. Las reacciones constructivas suponen invitar a los alumnos a evaluar sus propias obras de una manera razonada.

Otra aptitud pedagógica para la enseñanza del arte es la capacidad de demostrar el lenguaje y las aptitudes que los estudiantes deben aprender. Puede que los alumnos nunca hayan visto u oído a alguien usar metáforas y símiles para hablar de un cuadro, un árbol o un edificio. La clase de arte es un lugar donde pueden oír y ver este lenguaje. El enseñante puede demostrar estas aptitudes y ofrecer a sus alumnos oportunidades para emularlas.

Se puede decir prácticamente lo mismo en relación con la demostración de técnicas. Gran parte de lo que aprenden los alumnos en una clase de arte es el resultado de la observación. Los enseñantes y los compañeros de clase pueden actuar como modelos que los demás pueden observar.

Los enseñantes de arte deben saber cuándo es mejor retirarse y dejar que el estudiante descubra las cosas por su cuenta. Aunque este tipo de juicio pedagógico no es exclusivo de la enseñanza del arte, es especialmente importante en este campo. Cuando el material que se debe aprender sigue unas convenciones estrictas —como, por ejemplo, la ortografía o la multiplicación— la intervención del enseñante es más lógica que cuando el trabajo a realizar depende mucho de la interpretación individual y de la expresión de un punto de vista personal. Precisamente porque las artes se encuentran entre los pocos campos del currículo escolar que destacan la importancia del punto de vista personal, permitir que éste surja sin una intervención indebida tiene una importancia fundamental.

Otra aptitud pedagógica necesaria para enseñar bien el arte es saber cómo adquirir y colocar los instrumentos y los materiales que deben usar los alumnos para que no falten o estén amontonados y ello no perjudique su trabajo. La manera de repartir la pintura, de recoger los dibujos, de guardar las frágiles esculturas de arcilla o los grabados para protegerlos, o de comprobar que los instrumentos estén bien, forma parte de las aptitudes

pedagógicas que los enseñantes de arte deben tener para que sus clases se desarrollen con eficacia. En ausencia de estos conocimientos una clase se puede hundir en el caos.

Otra aptitud pedagógica es saber plantear un problema de modo que haya espacio para la interpretación personal sin que sufra la claridad del planteamiento. Los estudiantes no sólo deben saber lo que se les pide que hagan: también deben saber por qué. Deben comprender el objetivo de la lección o proyecto y disponer de espacio para su interpretación personal. De nuevo se trata de un aspecto aplicable a la enseñanza en otros ámbitos pero que tiene una importancia especial en las artes porque, en otros campos, sobre todo los que gozan de un estatus elevado, la necesidad de justificación no es tan esencial para los estudiantes y puede que también tenga menos importancia desde el punto de vista educativo.

¿Por qué se pide a los estudiantes que pinten sobre una superficie de cuarenta y cinco por sesenta una imagen que transmita la sensación de movimiento? ¿Por qué es necesario dedicar tiempo a esto? ¿Cuál es la razón? En las artes puede que la razón no sea evidente y, cuando no lo es, los estudiantes pueden satisfacer las expectativas del enseñante sin comprender lo que deben aprender del ejercicio. Saber plantear con claridad lo que no es evidente es una aptitud pedagógica que tiene una importancia fundamental en la enseñanza de las artes.

Otra forma de conocimiento pedagógico en la enseñanza de las artes supone establecer conexiones entre la obra actual y las anteriores y entre la obra actual y el mundo exterior. Consideremos la cuestión de la secuencia. ¿Cómo debe organizar el enseñante las tareas para que los estudiantes puedan aplicar, desarrollar y refinar en su trabajo actual lo que han aprendido en tareas anteriores? Es decir, ¿cómo amplía o extiende un enseñante lo que se ha hecho antes y cómo prepara a los estudiantes para lo que harán después? La enseñanza de las artes puede reducirse a una serie de actividades carentes de relación entre sí y que no desarrollan las aptitudes que conducen al dominio y a la satisfacción. Crear tareas donde se pueda usar lo que se ha aprendido y que permitan establecer conexiones entre lo que se ha aprendido en el aula y el mundo exterior es una de las necesidades fundamentales para la enseñanza de las artes.

Obstáculos a la práctica docente entendida como un arte

La práctica docente entendida como un arte se enfrenta a varios impedimentos. Uno es el hábito inducido por una rutina cómoda.[12] Los enseñantes experimentados desarrollan rutinas que simplifican su vida profesional. Todos los que hemos enseñado durante varios años hemos adquirido maneras de hacer las cosas. Organizamos nuestro currículo de manera familiar: sabemos qué actos pedagógicos queremos hacer, tenemos una idea de lo que queremos impartir y a qué ritmo, y sabemos el aspecto que debe tener el material final que los estudiantes deben entregar. Todo este conocimiento empírico nos permite «ir tirando» con el menor gasto de energía. Puede que lo que acabamos haciendo en nuestras aulas no sea lo que haríamos desde un punto de vista ideal, pero las exigencias que plantea la enseñanza son muy fuertes y nuestras rutinas han funcionado bien, así que «vamos tirando» cuando, en realidad, podríamos ir avanzando. Hacemos lo que hizo Horace Smith: transigimos.[13]

Puesto que la enseñanza como tarea suele ser cerrada, es fácil caer en rutinas familiares. Estas rutinas no conducen al desarrollo profesional. Como he dicho antes, para crecer profesionalmente necesitamos retroalimentación sobre nuestra práctica docente. En términos aún más generales, *debemos tratar la enseñanza como una forma de investigación personal*. Debemos aprovechar nuestra práctica docente como una oportunidad para aprender a enseñar.

Cuando digo a enseñantes experimentados que debemos aprovechar nuestra práctica docente como una oportunidad para aprender a enseñar, lo que en realidad quiero decir es que, como en cualquier otro arte, aprender la forma de este arte es una empresa interminable. En un mundo ideal el final de esta empresa coincidiría con el nuestro.

Aunque reflexionar sobre la propia práctica docente es importante, rara vez es suficiente por las razones que he expuesto antes. En general no sabemos de qué no somos conscientes. Es un fenómeno que también se aplica a nuestros familiares y a nuestros amigos. Lo que necesitamos es una retroalimentación crítica y al mismo tiempo constructiva de quienes saben *ver* la enseñanza de las artes en acción. En otro lugar he llamado a esta fase

del proceso crítico *pericia educativa*.[14] Esta pericia es el arte de la apreciación. La vemos constantemente en las artes y en otras áreas de la vida donde alguien sabe realmente, en virtud de la experiencia y el estudio, a qué está prestando atención. Pero esta pericia es una iniciativa personal; podemos apreciar algo en privado, sin decir ni una palabra. Hacer público por medio del lenguaje lo que hemos visto, interpretado y valorado es un acto de crítica que no sólo se da en las artes, sino también en los deportes, en la gastronomía y, en el fondo, en cualquier ámbito donde haya una variación cualitativa que a la gente le guste comentar. Así pues, la crítica, lo que en los contextos educativos he denominado *crítica educativa*, es aplicable a la docencia. En realidad, puede que sea la única manera de poner de manifiesto las sutilezas de la enseñanza.

He hablado de la enseñanza como si únicamente comportara trabajar con estudiantes. Pero comporta algo más. También se da enseñanza cuando un enseñante decide el diseño de un entorno. ¿Qué ejemplos se van a mostrar? ¿Cómo se distribuirán los materiales? ¿Cómo se organizará el trabajo? ¿Qué clima se creará en el aula? ¿Qué aspecto tendrán las paredes del aula? ¿Qué papel tendrán los estudiantes en el diseño de esas paredes? ¿Qué reglas y regulaciones habrá? En resumen, el entorno entero, en la medida en que es un medio para fomentar el desarrollo de los estudiantes, está sometido al juicio profesional del enseñante y constituye una forma de enseñanza. Dicho de otro modo, el contexto también enseña y está sujeto a las opciones de diseño del enseñante. La enseñanza no se limita a las interacciones directas entre un enseñante y sus alumnos.

Al examinar los factores que constituyen la enseñanza es fácil olvidar que, por muy importante que pueda ser el currículo y por muy ingeniosas que puedan ser las actuaciones pedagógicas del enseñante, el enseñante no sólo enseña un tema o un conjunto de ideas o aptitudes; también se revela a sí mismo. Nuestra manera de tratar las ideas, la alegría que mostramos en compañía de buenos alumnos, nuestra relación con los estudiantes, nuestra manera de afrontar los conflictos, nuestra manera de conciliar —o no— distintos puntos de vista, todo ello también enseña, quizá de una manera más vívida y más verdadera que cualquier otra cosa que podamos hacer.

Un enseñante de arte a quien el arte no conmueva no lo podrá enseñar o, por lo menos, no podrá hacerlo bien. Me pregunto si alguien puede enseñar algo bien si lo que enseña no le apasiona. Descubrir las emociones que suscita la indagación, experimentar la sensación de la pintura, sentir el aroma del aceite de linaza, el tacto de la arcilla húmeda, todo ello forma parte de lo que se puede aprender del arte y contribuye colectivamente a su significado. Lo que significa el proceso de pintar tiene sus raíces en esta experiencia. La manera en que un enseñante experimenta la pintura no pasa desapercibida a sus alumnos. «Además de enseñar la materia, el enseñante enseña con su manera de ser», podría ser el aspecto más importante de lo que se suele llamar el «currículo oculto». Lo irónico es que no está oculto para los estudiantes.

Tres enseñantes de arte en acción

Para ejemplificar algunas de las complejidades de la enseñanza entendida como arte, observaremos a tres enseñantes de arte en acción. El primero es un enseñante de arte de secundaria, el señor Harsh (su nombre real), que enseña estética a una clase de jóvenes de una zona urbana deprimida.[15] Para ayudarles a reconocer las distintas maneras de experimentar el mundo, les pide que distingan entre dos actividades que realizan de una manera rutinaria: una de carácter práctico y otra de carácter estético. El objetivo de ayudarles a captar esta distinción es mostrarles que hay maneras diferentes de experimentar el mundo. Para ilustrar esta distinción no recurre a una forma exótica de arte ni a la teoría filosófica, sino que dirige la atención de sus alumnos hacia una actividad muy corriente: echar crema de leche en una taza de café. Primero toma una taza de plástico opaco y echa en ella un poco de café, luego le añade un poco de crema, lo saborea y después comenta que la principal función de echar la crema en el café es de carácter práctico. Luego toma una taza de plástico transparente y echa cuidadosamente en ella un poco de café; luego le añade un poco de crema mientras observa cómo parece explotar en la taza durante unos breves instantes tras haberla vertido. Se deleita con el hermoso estallido de nubes

que forma la crema en el oscuro café. *Esta* clase de actividad, dice a la clase, es una actividad que se experimenta por pura satisfacción; es una actividad estética, no una simple actividad práctica.

Los estudiantes conocen el ejemplo, pero no de la manera planteada por el señor Harsh. El verdadero objetivo de la lección es que la actitud perceptiva es una opción, que hay más de una manera de ver. Esta noción se refuerza dando a los estudiantes unos términos —*práctico* y *estético*— para expresar esta distinción.

El señor Harsh pasa del ejemplo del café a la tarea que deben realizar sus alumnos, una actividad en la que no deben ser simples espectadores. La tarea consiste en escribir sobre lo que ven, pero no utilizando las formas normales de escribir; el señor Harsh desea una redacción que tenga cualidades literarias. No usa el adjetivo *literario*, pero eso es lo que espera que hagan sus alumnos y, para aumentar la probabilidad de que lo hagan, intenta asegurarse de que tengan una noción de lo que supone el lenguaje literario. Lo hace de dos maneras. En primer lugar, demuestra el uso del lenguaje ofreciéndoles una muestra. En segundo lugar, les presenta ejemplos de lo que sus compañeros han escrito en el pasado, dejándoles claro que la tarea se puede realizar y que no depende de alguna forma adulta de experiencia. También les ofrece un ejemplo negativo, es decir, les dice a qué *no* se debe parecer su lenguaje.

Luego prosigue dando ejemplos de experiencias que los alumnos han tenido o pueden haber tenido, experiencias prácticas que se transforman en experiencias estéticas como regar el césped y perderse en la belleza de la experiencia. No recurre a materiales exóticos y ajenos a la experiencia de sus alumnos; recurre a su experiencia cotidiana. Los ejemplos que usa hacen posible una forma empática de pensamiento.

Luego, el señor Harsh presenta los materiales con los que se va a trabajar. Estos materiales, agua y tinta roja, son importantes. No sólo hace que cada estudiante tenga su propio recipiente con agua: el señor Harsh se acerca a cada alumno para dejar caer unas gotas de tinta roja en cada recipiente; con ello ofrece a cada alumno una atención personal. El tinte rojo del agua invita a la proyección. Su calidad fluida, que la hace semejante a una nube, permite ver en el estallido de su forma imágenes que

recibirán los significados que cada estudiante les quiera otorgar. Las nubes de rojo que se van extendiendo abren la puerta a la interpretación individual. A diferencia de muchas tareas escolares, este ejercicio no tiene una única respuesta correcta. La palabra clave es *única*. No servirá cualquier respuesta; la respuesta deberá tener una cualidad literaria o poética; de eso iba su charla sobre los símiles. De este modo, lo que tenemos aquí es una tarea abierta que invita a dar una respuesta individual y que, al mismo tiempo, no es una simple tarea en la que «cualquier cosa vale». No todo vale aquí.

Para los alumnos del señor Harsh, el núcleo del problema reside en la relación entre ver y expresar. Ver es necesario para tener un contenido que expresar. La expresión es necesaria para hacer públicos los contenidos de la conciencia. En consecuencia, lo que tenemos aquí es una transformación imaginativa de un evento perceptivo que está imbuido de un significado cuyas características y cuya trascendencia los estudiantes intentan traducir a un lenguaje que las pueda transmitir.

Naturalmente, el acto de escribir se refiere a esta transformación. De algún modo, y dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece el medio lingüístico, el escritor debe encontrar una manera de crear el equivalente estructural de la experiencia. Con frecuencia, en el mismo proceso de representación surgen nuevas ideas que pasan a convertirse en objeto del propósito expresivo. Este fenómeno se ejemplifica en la redacción de una estudiante sobre la destrucción y la contaminación de la población americana nativa. Cuando se le pidió que escribira una breve reacción al tinte que se arremolinaba en el agua, esto es lo que escribió:

> La claridad cristalina del agua me recuerda el paisaje donde a los indios nativos les gusta vivir. La tierra que les fue dada por el Gran Espíritu. Colón desembarca como las gotas de tinta. Los europeos no sólo destruyen su hermosa tierra: también la contaminan con la enfermedad. El tinte rojo se extiende por las almas puras de los inocentes americanos nativos. El tinte rojo destruye su gente, sus tribus, su cultura, sus creencias. En los de buen corazón estas creencias nunca morirán.

Creo que estas ideas rondaban la superficie de su conciencia y que fueron activadas por el color y la forma de la tinta. Pero observemos que la narración misma tiene una poderosa cualidad expresiva no sólo a causa de

sus imágenes, sino también a causa de su forma. Pensemos en el breve colofón que cierra la narración. «En los de buen corazón», escribe, «estas creencias nunca morirán». Es la relación entre imagen y forma o, precisando más, las formas que adoptan las imágenes, lo que nos conmueve de sus palabras, como le ocurrió al señor Harsh.

Ésta es una situación donde los estudiantes usan formas cualitativas de pensamiento para realizar varias cosas. En primer lugar, usan la percepción, no el simple reconocimiento; el señor Harsh no les pide que observen para categorizar, sino para ver. En segundo lugar, la imaginación de los estudiantes entra en acción, en parte a causa de la buena relación que el señor Harsh mantiene con sus alumnos, pero también porque el estallido de formas que crea la tinta suscita esta respuesta. En cierto sentido, la nube de tinta roja que flota en el agua con libertad se convierte en una especie de test de Rorschach. En tercer lugar, los estudiantes deben encontrar una forma narrativa que transmita su experiencia. Se convierten en escritores. Su escritura empieza con una visión y termina con las palabras. Nosotros, como lectores u oyentes, empezamos con sus palabras y acabamos con la visión. El círculo se cierra. Este breve episodio trata del uso creativo del lenguaje para que exprese lo que la visión ha engendrado. Al final, los alumnos concluyen el episodio compartiendo mutuamente sus trabajos.

Veamos otro ejemplo. Ahora estamos en un centro de clase media-alta donde un experto enseñante de arte, el señor Wayne, trabaja con un grupo de estudiantes de primero de secundaria. El proyecto es la creación con papel maché de máscaras de cabezas de animales que gusten a los estudiantes o que de alguna forma reflejen sus características personales. Cuando entro en el aula los estudiantes están escuchando al enseñante mientras les explica las técnicas necesarias para trabajar con un armazón de alambre que les ayude a hacer una figura de papel maché, el proyecto que seguirá al de las máscaras de animales. Los estudiantes están muy atentos. El señor Wayne ilustra el proyecto y el uso del armazón dibujando la manera de doblar el alambre y las proporciones adecuadas entre los miembros y el cuerpo.

Sin embargo, cuando se ponen a trabajar, los estudiantes realizan por separado su propio proyecto en papel maché. En esta aula la mayor parte de la actividad es independiente. Cada estudiante trabaja a su propio ritmo y en relación con sus propios fines. No puedo dejar de preguntarme qué importancia dan los estudiantes a este trabajo. ¿Conocen el porqué de lo que están haciendo? ¿Qué piensan de su trabajo?

El señor Wayne se pasea discretamente por la clase. La ayuda que ofrece es individual y personalizada para cada estudiante. La obra está a la vista y los problemas que se deben abordar residen en cada obra o en los comentarios que los estudiantes hacen sobre ella. ¿Cómo aprenden los estudiantes a ver lo que han creado? ¿Cómo desarrollan la sensibilidad, la percepción refinada, la atención al detalle que marca la percepción estética? ¿Es éste un proyecto más que tiene poco significado personal? ¿Una muestra típica de la actividad propia de secundaria? Es difícil decirlo, pero es una cuestión que se debería plantear en cualquier aula. En general, los estudiantes de este centro realizan un impresionante trabajo académico. Están acostumbrados a sacar buenas notas.

De la pared del aula cuelga una lista con los proyectos que ha realizado cada estudiante durante el semestre y la calificación de cada proyecto. Los estudiantes están representados por un código numérico que permite mantener en privado sus niveles de rendimiento. Me pregunto si la presión por la normalización y la consecución de unos niveles elevados de rendimiento que sufre este distrito escolar de clase media-alta ha creado procedimientos diseñados para controlar la conducta de los alumnos y ofrecer la ilusión de una actividad seria.

Los estudiantes se dedican a su trabajo y su concentración va en aumento. El aula de arte ofrece un contexto con libertad de movimientos donde los estudiantes pueden interaccionar entre sí, aunque hay relativamente pocos estudiantes que se muevan sin un propósito muy concreto.

El tipo de ayuda que ofrece el enseñante tiene un carácter básicamente técnico. Los estudiantes preguntan: ¿cómo soluciono este problema? ¿Cómo puedo doblar este alambre? ¿Cómo puedo mejorar los colores de este animal? A estas alturas del proyecto las consideraciones estéticas

parecen estar subordinadas a las exigencias técnicas de la tarea. Esto es lo que los estudiantes parecen esperar y es probable que sea lo que necesiten. El enseñante sugiere a los alumnos que primero usen pintura blanca porque se puede cubrir y que después apliquen un color oscuro. Se trata de un consejo práctico y, sin duda, importante.

Los estudiantes experimentan las cualidades del material con el que trabajan. En cierto sentido, el aula de arte ofrece la oportunidad de experimentar una especie de bufé o aparador sensorial. La pasta de harina se aplica al papel maché, el papel se rasga en tiras, el olor de la pintura es casi palpable, al igual que el deslizamiento del pincel por la superficie. A diferencia de la mayoría de las otras clases, sobre todo las de carácter académico, la sensibilidad entra en acción. Pero sigo preguntándome cómo se relacionan los estudiantes con el proyecto. ¿Qué significado tiene para ellos? Me impresiona su madurez, su comportamiento, el hecho de que en su vida aborden problemas de gran importancia para ellos. ¿Se encuentra a la misma altura una cabeza de animal en papel maché? Algunos estudiantes podrían estar sumergidos en lo que para ellos es una rutina que no les exige casi nada, que les permite conversar con su vecino mientras trabajan en el proyecto. Tengo la sensación de que para algunos estudiantes esto *podría ser* un ejercicio de conformidad, una conformidad que la lista de calificaciones que cuelga de la pared puede fomentar involuntariamente.

El señor Wayne ha establecido algunos requisitos muy interesantes e imaginativos para sus clases. Quizá el más importante sea que los estudiantes deben llevar sus trabajos a casa para que sus padres los examinen y escriban respuestas a las obras de sus hijos. Es una manera de hacer que participen. Y el señor Wayne parece muy satisfecho con su eficacia.

Me impresiona el hecho de que los adolescentes parezcan oscilar entre ser niños y adultos. En el fondo, el tiempo necesario para hacer esta transición es muy breve. También me impresiona el hecho de que estos alumnos sigan muchos procesos a la vez: prestan atención a varias cosas al mismo tiempo, como conversar, pintar su máscara, conseguir más material y escuchar las instrucciones.

Aunque parece que la principal lección que se enseña es de carácter técnico, también se enseñan y se aprenden varias cosas más: la sensación de los materiales, evaluar el trabajo realizado, trabajar individualmente en presencia de otros, usar herramientas. La actividad que se realiza en esta clase es básicamente individual; ¿se podría hacer alguna actividad en grupo? ¿Sería útil? ¿Cómo se podrían destacar los aspectos estéticos de las obras que los alumnos producen u observan?

La relación del señor Wayne con sus alumnos es fluida, sensible y atenta. El señor Wayne se pasea por el aula, ofreciendo una atención individualizada. Muestra una amabilidad que crea unas relaciones cálidas con los alumnos. Al mismo tiempo, la atención que los estudiantes prestan a sus trabajos tiende a oscilar. La infancia surge en el contexto de la adolescencia. Sin embargo, un puñado de estudiantes, quizá cinco o seis de los treinta que hay, parecen aislarse psicológicamente en medio de la actividad social, totalmente concentrados en su trabajo.

Una parte considerable de los estudiantes adoptan unas formas de pensamiento y de actividad que se pueden considerar experimentales; aunque no emprendan actividades imaginativas de una manera deliberada, exploran los efectos potenciales de trabajar con el material. En realidad, su desconocimiento del material es lo que provoca su actitud experimental. Así es como aprenden. Aquí, enseñar supone apoyar a los estudiantes y al mismo tiempo ofrecerles una guía que en ocasiones conlleva una crítica. El enseñante gestiona bastante bien esta delicada relación. ¿Con qué tipo de actividades aprenden los estudiantes a ver la forma visual y a hablar de ella? Estas son algunas de las preguntas que me planteaba mientras observaba a un enseñante de arte hábil y experimentado y a treinta alumnos de primero de secundaria pasando juntos una hora.

Veamos otro ejemplo más, en esta ocasión de una enseñante china de arte. La señorita Chan, que trabaja en un centro de Macao, nos describe así su planificación curricular.

> Era consciente de que los avances tecnológicos de hoy y el bienestar económico de la sociedad eran la causa de que la mayoría de mis alumnos de quinto de primaria supieran sacar fotos con una cámara automática, en ocasiones incluso usando el *zoom*. También era consciente de que estos alumnos estaban muy influidos por la cultura visual, sobre todo por los anuncios y los programas de televisión (incluyendo los dibujos animados infantiles, los programas de

humor y los culebrones), así como por las películas y los vídeos. En otras palabras, mis alumnos veían encuadres en primer plano por todas partes. En consecuencia, pensé en aprovechar su conocimiento de la perspectiva fotográfica para enseñarles los conceptos de objetivo, abstracto y figurativo propios de las artes plásticas.

Ya antes había observado que muchos estudiantes, sobre todo los de poco carácter que tenían un enseñante autoritario, tendían a dibujar figuras y objetos pequeños y completos, siempre dentro de los márgenes del papel. Solían dejar un margen estrecho en cada lado aunque la hoja de papel fuera muy pequeña. Uno de los rasgos comunes de sus dibujos era que las ramas dibujadas cerca del borde del papel experimentaban un súbito cambio de dirección totalmente irracional, en paralelo a los márgenes del papel.

Para eliminar estos límites psicológicos y reforzar su sensibilidad a las cualidades sutiles de los colores y su conocimiento de la composición, seleccioné la obra de Georgia O'Keeffe *Amapola Roja* [véase lámina 1a] como recurso básico de enseñanza para la unidad curricular. En general, impartía esta lección durante el primer trimestre del curso... Pero ese año tuve que dar la lección después de Pascua, como parte de una serie de actividades de aprendizaje. Las láminas reproducen los dibujos de los niños de aquel curso. Como se puede ver [láminas 1b, 1c y 1d], los niños captaron el contenido expresivo del cuadro de O'Keeffe, un logro que, en cierto sentido, les exigía ver la flor de la misma manera que la autora. Les exigía crear una composición que reflejara las cualidades de la pintura de O'Keeffe y usar el material, en este caso pastel, para reflejar la intensidad del color. Es probable que al dibujar aprendieran algunas lecciones importantes sobre la construcción de la imagen.

Para los alumnos de quinto de primaria, el pastel era un medio seco ideal porque podía manejarse con facilidad. Era muy fácil encontrar paquetes de 12 y 24 colores en el mercado. Con ellos, los niños tenían menos dificultades para lograr la riqueza de colores. El hecho de que el tinte del papel se pudiera ver allí donde estaba poco coloreado, aumentaba la complejidad de las cualidades visuales. Preparé unos cuantos papeles con colores de tono muy suave y pedí a los estudiantes que eligieran los que quisieran. También les dije que trajeran fotografías grandes y a color de flores naturales, insectos o animales sacadas de revistas, postales, calendarios o libros.

Mis procedimientos docentes eran los siguientes:

1. *APTITUD PARA EL PENSAMIENTO VISUAL E INTRODUCCIÓN DE LOS CONCEPTOS ARTÍSTICOS*

Pedí a los estudiantes que imaginaran y me dijeran lo que podrían ver por el visor de la cámara si me hicieran una fotografía de lejos, a media distancia y a unos palmos de mí. Les dije que pensaran cómo irían cambiando las imágenes a medida que se fueran acercando a mí hasta llegar a enfocar únicamente algún rasgo de mi cara, como una mejilla o una ceja.

Luego introduje los conceptos de objetivo, abstracto y figurativo. A continuación, pregunté a los alumnos cuáles podrían ser las razones para usar una vista en primer plano o en primerísimo plano.

2. *APRECIACIÓN ARTÍSICA:* AMAPOLA ROJA *DE O'KEEFFE*

Planteé las siguientes preguntas:

a. ¿Qué piensas de esta obra de arte? ¿Qué impresión te produce? ¿Qué puedes ver en el cuadro? ¿Cuál es el propósito del artista?

b. ¿Cuál es el principal color del cuadro? ¿Cuántos tonos de rojo puedes ver? Señala y describe los colores (por ejemplo, rojo, rojo anaranjado, entre rojo anaranjado y naranja, etc.). Pedí a los estudiantes que compararan los tonos hasta encontrar la más pequeña diferencia. (La mayoría de ellos pasaron por alto el tono muy oscuro que hay cerca del centro del cuadro.)

c. ¿Cuántos pétalos hay? ¿Cómo están colocados? ¿Cómo ha colocado la artista los dos pétalos de delante, los que tienen el borde hacia ti? Haz una demostración con las manos. Intenta adivinar el propósito de la artista. ¿Por qué no dibujó estos pétalos más cerca y más separados? ¿La flor se está abriendo o ya se ha abierto del todo? Quería que los alumnos fueran conscientes de que la posición de los dos pétalos de delante ayuda a formar y a intensificar el carácter misterioso del centro de la flor, convirtiéndolo en el centro de atención. Como en la vida cotidiana, solemos tener más interés por algo que conocemos en parte porque despierta nuestra curiosidad. Podemos ver ejemplos de este fenómeno en las pinturas chinas de paisajes con montañas envueltas por niebla y nubes.

d. ¿Están todos los pétalos dentro de los márgenes del cuadro? ¿Por qué? Imagina que desplazas una cámara por el panorama de una ciudad y que te paras a medio camino: ¿qué imagen verías por el visor? ¿Qué pasaría si volvieras a desplazar la cámara?

e. ¿Qué parte del cuadro te atrae más a primera vista? ¿Qué parte miras después? (Hacer que los estudiantes sean conscientes de sus movimientos oculares. La mayoría de los alumnos se sintieron atraídos al principio por el brillo de los pétalos rojos; otros se fijaron más en los tonos rojos más oscuros.)

f. Observa el rojo más oscuro del centro. ¿Qué mirarás a continuación? ¿Puedes ver las relaciones entre los cuatro tonos más oscuros del centro de la mitad inferior del cuadro?

g. Mira las cuatro esquinas del cuadro. ¿Cuál es el propósito de los tonos más oscuros que hay en ellas?

3. *HACER ARTE*

Los estudiantes debían desplazan su visor por la fotografía en color para encontrar una composición. Podía ser figurativa o abstracta. Sin embargo, si fuera figurativa, la composición tendría que dar una sensación de continuidad. Se recordó a los estudiantes que estudiaran cuidadosamente los colores del tema representado.

Reflexionemos un momento acerca de lo que esta enseñante tiene que decir sobre su planificación curricular y lo que podemos inferir de sus prácticas docentes tal como las describe.

En primer lugar, nos dice que reconoce la experiencia que tienen sus estudiantes de la tecnología moderna. Usa su experiencia con cámaras, vídeos y películas para ampliar su sensibilidad y su conciencia de las formas visuales pidiéndoles que imaginen su aspecto desde cerca, a media distancia y desde lejos para que, de este modo, experimenten indirectamente las diferencias entre esas imágenes y el impacto de esas

diferencias. Luego aprovecha esta experiencia para establecer una conexión con la obra de Georgia O'Keeffe y el interés de la artista por las imágenes de flores en primer plano, en este caso la *Amapola roja*.

Este ejemplo presenta varios aspectos que son especialmente impresionantes: no sólo la predisposición y la capacidad de la enseñante para reconocer la experiencia de sus alumnos con tecnologías relacionadas con la imagen, sino también su capacidad de plantear preguntas que activen los procesos cognitivos de sus alumnos para que vean lo que normalmente se reconoce pero en realidad no se ve. En otras palabras, plantea preguntas que invitan a sus alumnos a buscar las cualidades visuales necesarias para responder a ellas. Fomenta una indagación en la obra de carácter visual.

Además, ofrece a sus alumnos la oportunidad de crear sus propias imágenes, unas imágenes influidas por la obra de O'Keeffe pero que tienen el objetivo de concretar su experiencia. Por último, selecciona materiales que sus alumnos puedan manejar. No les pide que usen acuarelas, lo que les plantearía unas dificultades técnicas formidables, sino pastel, que tiene un color intenso pero es más manejable. Así pues, en el contexto de esta lección hay una multitud de juicios y decisiones hechos por ella misma, todos ellos decisivos para fomentar el aprendizaje que le interesa.

¿Qué podemos aprender de todas estas observaciones?

Una de las cosas que podemos aprender es que los enseñantes de arte diseñan tareas que invitan a los estudiantes a prestar una atención especial a las cualidades visuales. El señor Harsh dirigía la atención a las formas creadas por la tinta roja al disolverse en el agua. El señor Wayne dirigía la atención a las características expresivas de los animales que los alumnos estaban elaborando. La señorita Chan animaba a sus alumnos a explorar imágenes mirándolas por el visor de una cámara y transformando después la experiencia así obtenida para representarla en sus dibujos a color como hacía Georgia O'Keeffe. En los tres casos, la intención del enseñante era ayudar a los alumnos a superar los hábitos tradicionales de la percepción cotidiana, es decir, a evitar el rápido proceso de clasificación que todos realizamos para seguir adelante con nuestra vida. Esta actitud hacia la percepción es lo que Dewey llamaba «reconocer» en contraste con «percibir», la ralentización de la percepción con el objetivo de explorar y

saborear las cualidades visuales de la forma. En el proceso de percibir se captan los matices que inevitablemente constituyen toda forma y se experimentan las cualidades de la vida que engendran sus pautas. Por ejemplo, el señor Harsh invita a sus alumnos a transformar actividades prácticas en actividades estéticas, a volver a ver, a reconocer un campo visual. En efecto, los enseñantes de artes plásticas intentar ayudar a sus alumnos a aprender a ver un nuevo mundo. Intentan ayudarles a reformular un mundo visual que ordinariamente tratan de una manera instrumental y con la mayor eficacia posible. La eficacia, en las actividades con las que disfrutamos, no es una gran virtud. En estas cuestiones suele ser preferible la ineficacia; lo lento es bueno.

Pero la enseñanza del arte es algo más que revelar una nueva orientación a la percepción del mundo visual, por muy importante que ello pueda ser. Este «algo más» del que hablo se refiere al desarrollo de las formas de cognición que activan posibilidades imaginativas y se plasman en el uso de aptitudes técnicas para transformar lo que la imaginación ha producido dentro de las posibilidades que ofrece el material que se tiene a mano. Así, por ejemplo, el señor Harsh invita a sus alumnos a traducir su experiencia con la tinta roja a un lenguaje literario y poético; y sus alumnos lo hacen. El señor Wayne invita a sus alumnos a transformar la imagen que tienen de sí mismos en su equivalente animal dentro de las posibilidades de una escultura tridimensional; y la señorita Chan invita a sus alumnos a expresar mediante el uso de pastel lo que sus ojos han visto de cerca.

Lo que representa este proceso es un ciclo que pasa de la percepción diferenciada de unas cualidades matizadas que se despliegan a la generación de posibilidades imaginativas. Estas posibilidades imaginativas se expresan después a través de un medio controlado por las aptitudes técnicas que posee cada estudiante. De nuevo vemos que una obra empieza con la visión y termina con una forma de representación. Quienes vemos las obras empezamos con la representación y acabamos con la visión. Lo que vemos o leemos sobre lo que los estudiantes han creado nos ayuda a «volver a ver» fenómenos que antes podríamos no haber considerado o notado. Los artistas, sean adolescentes o adultos, alimentan nuestra conciencia.

Y los artistas no sólo alimentan la conciencia ajena; el trabajo que realizan también alimenta la suya. Enfrentarse a los materiales, hacer juicios sobre las relaciones formales, valorar las características de diversas cualidades de la obra: todas ellas son actividades que pueden agudizar poderosamente nuestra conciencia no sólo de la obra en la que trabajamos, sino también de cualidades relacionadas con las cualidades con las que trabajamos. En este sentido, los frutos del trabajo en las artes se generalizan. Aprender a ver una de las amapolas de Georgia O'Keeffe no sólo ilumina la amapola en cuestión, también alumbra otro mundo visual que comparte unas cualidades similares a las creadas por O'Keeffe.

Las características de la enseñanza y el aprendizaje que hemos examinado están relacionadas de una manera bastante directa con las artes mismas. Sin embargo, debemos tener presente que los estudiantes nunca aprenden una sola cosa a la vez. Los estudiantes viven y trabajan en un contexto, un entorno conformado por una gran variedad de actividades y sucesos. La clase de arte ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la perseverancia, de explorar su individualidad, de compartir con otros lo que han aprendido y de aprender de los demás lo que aún no saben. Les da la oportunidad de ser expresivos y de seguir sus propias visiones. También les da la oportunidad de aprender a utilizar y cuidar una gran variedad de instrumentos. La clase de arte, al igual que la sala de conciertos o el escenario, es un nexo complejo y cambiante que hace posible una gran variedad de formas de pensamiento y de aprendizaje. Para ofrecer una imagen plena de lo que se enseña y se aprende en el contexto de una clase de arte, las fuentes de enseñanza deben ir mucho más allá de lo que enseñan los enseñantes; también el contexto requiere un análisis pedagógico.

4

Qué enseñan las artes y en qué se nota

Los estudiantes aprenden más y menos de lo que se les enseña

Lo que las artes enseñan está tan influido por lo que se enseña como por la manera de enseñarlo. Es decir, las artes, al igual que otros campos, se pueden enseñar de maneras diferentes y con objetivos distintos. Los objetivos de cualquier campo no están determinados únicamente por la materia en sí; también están determinados por los políticos y los enseñantes, que deciden qué es importante enseñar.

Sin embargo, e independientemente de los objetivos planteados, los estudiantes aprenden al mismo tiempo más y menos de lo que se les enseña. Aprenden menos porque todas las esperanzas y expectativas que abrigan quienes les enseñan rara vez se plasman en la práctica; en cierto sentido, estos objetivos nunca se pueden alcanzar. Pero los estudiantes también aprenden más de lo que se les enseña porque traen consigo su propia historia personal, que interacciona con lo que se les enseña, y es inevitable que los significados que construyen a partir de estas interacciones superen nuestros objetivos educativos o no los lleguen a alcanzar. Saber cuáles han sido los resultados del currículo y de la enseñanza para un estudiante dado exige una forma de evaluación clínica de carácter abierto que permita revelar qué hay de personal y qué hay de común en esos resultados. Y los resultados no siempre son los que se desean, sino los que realmente se dan como resultado de la intervención. Si la evaluación sólo se centra en los resultados deseados, es probable que pase por alto otros resultados que no se han previsto.

Muchas veces nos preguntamos: «¿Qué ha aprendido este alumno?». La operacionalización de esta pregunta equivale a preguntar: «¿Qué sabe o es capaz de hacer este alumno, por ejemplo, el 12 de mayo?». Esta concepción del aprendizaje no tiene en cuenta el hecho de que aquello que se ha presentado al estudiante puede interaccionar de maneras muy importantes con aquello que se le presentará en el futuro. Las experiencias futuras pueden conferir a un aprendizaje una importancia que no tenía inicialmente. Mirémoslo como sigue. Las semillas que se plantan no llegan a dar fruto si no se riegan. En la educación, puede que las semillas no reciban el agua que necesitan hasta después de haberse hecho la evaluación. El hecho de que las semillas se hayan plantado es el primer paso crucial. Plantar las semillas es una de las contribuciones que hacen los enseñantes al desarrollo de sus alumnos; pero no siempre se puede predecir cuándo van a fructificar esas semillas.

A pesar de estas complejidades, debemos hacer lo que podamos para identificar cómo influyen las artes en la experiencia que tienen los estudiantes cuando trabajan en ellas y, en consecuencia, identificar las aptitudes cognitivas que es probable que desarrollen. Una manera de abordar esta cuestión es reconocer las fuerzas que influyen en lo que los estudiantes aprenden en las artes. Identificaré cuatro de estas fuerzas: en primer lugar están las limitaciones y las oportunidades que ofrecen las actividades y los materiales con los que trabajan los alumnos; en segundo lugar están las instrucciones, las indicaciones y el andamiaje que ofrece el enseñante a los alumnos; en tercer lugar están las normas de la clase, el tipo de pensamiento y de conducta que se fomenta y se rechaza en ella, y en cuarto lugar se encuentra lo que podemos llamar el clima de la clase. ¿Cuál es el *modus vivendi* de la clase? ¿Cuál es su sentido como comunidad de práctica y qué relación tiene con lo que experimentan y aprenden los estudiantes? A continuación examinaremos estas fuerzas por separado, aunque en cualquier clase las cuatro interaccionan entre sí.

El currículo, tal como se aplica en una clase o en cualquier otro contexto, en el fondo es un conjunto de actividades que los estudiantes deben realizar. Estas actividades pueden adoptar la forma de proyectos a desarrollar o de problemas bien definidos que es preciso resolver. Cada una

de estas actividades toma su forma dentro de las limitaciones y las posibilidades que ofrece algún material dado; si la clase es una clase de lengua, es probable que las actividades pertinentes estén definidas por tareas relacionadas con los usos del lenguaje. Si la clase es de música coral, las tareas a realizar estarán definidas por la música y, más concretamente, por la interpretación vocal. Si es una clase de matemáticas, el centro de las actividades será el uso y la comprensión de las relaciones numéricas. Cada una de estas actividades curriculares impone a los estudiantes distintas limitaciones y distintas posibilidades; es mucho más probable que la atención al empleo de la metáfora se dé en una clase de lengua que en una de matemáticas. Es más probable que el comportamiento del color se aborde en una clase de pintura que en una de historia. Cada clase, dedicada como está a una materia cuyos objetivos y materiales difieren de los de otras, define los recursos dentro de los cuales los estudiantes deben pensar y resolver algún problema o realizar algún proyecto.

En el capítulo anterior ya hice mención de las limitaciones y las posibilidades de la pintura a la acuarela. Estas limitaciones y posibilidades se plantean en *cualquier* selección de tareas y materiales. Estas tareas y materiales constituyen lo que el estudiante necesitará para empezar a «conocer». En este contexto conocer significa llegar a advertir el potencial de los materiales en relación con los objetivos de un proyecto o problema; y puesto que cada material posee unas cualidades únicas, requiere el desarrollo de una sensibilidad y unas aptitudes técnicas concretas. Desde esta perspectiva, la selección de un material o de una actividad también es la selección de las fuerzas que influirán en el reto que se va a plantear al pensamiento del estudiante.[1] Es la conciencia de esto, la conciencia de que el currículo es un medio para desarrollar la mente, lo que hace que la planificación curricular tenga una importancia tan fundamental. Cuando decidimos qué se va a enseñar y cómo se va enseñar, influimos en lo que los alumnos tendrán la oportunidad de aprender, pero no lo determinamos.

Otra fuerza que influye en lo que que experimentan los estudiantes es el conjunto de las instrucciones, las indicaciones y el andamiaje que ofrece el enseñante cuando los alumnos trabajan en proyectos o problemas.[2] Lo que dice un enseñante para ayudar a un estudiante puede reforzar o debilitar

la capacidad de éste para resolver el problema al que se enfrenta. Por ejemplo, en las artes plásticas algunos enseñantes pueden apropiarse inadvertidamente del proyecto de un alumno si no ofrecen opciones que el alumno pueda considerar para determinar cómo se puede resolver el problema; al final, el enseñante puede acabar determinando lo que el estudiante debe hacer, quizá con una sugerencia como «Aquí hace falta un poco más de verde». En este caso, el enseñante adopta el papel de un director artístico responsable de tomar las decisiones estéticas y el estudiante adopta el papel de un técnico que ejecuta las decisiones tomadas por el enseñante.

Los enseñantes pueden reforzar la capacidad de sus alumnos para ver lo que han hecho y considerar alternativas, pueden proponer conexiones con el trabajo de otros artistas y pueden contribuir al desarrollo de las aptitudes técnicas necesarias. En pocas palabras, el enseñante puede ayudar a sus alumnos a progresar en un viaje que fomenta la independencia y la confianza para abordar problemas en el campo de las artes.

En cierto sentido, la creación de un andamiaje que optimice lo que los estudiantes pueden aprender en unas circunstancias dadas se parece mucho a lo que hacen muchos padres para ayudar a sus hijos a aprender. Este aprendizaje culmina cuando el niño alcanza el dominio, una forma de aprendizaje que fomenta la independencia. Cuando los padres deciden intervenir al ver que un niño pequeño tiene dificultades para aprender a atarse los zapatos, se enfrentan a una decisión táctica importante. Si el padre interviene demasiado pronto, el niño puede acabar dependiendo del padre. Si el padre ofrece poca ayuda y demasiado tarde, el niño puede sentirse frustrado. La tarea del padre —como la del enseñante— es saber tomar las decisiones correctas en relación con el cuándo, el cuánto y el cómo.

Este proceso, que innumerables padres de todo el mundo han realizado con éxito durante milenios, es lo que el psicólogo ruso Lev Vygotsky plasmó en su concepto de «zona de desarrollo próximo».[3] Esta zona es el espacio dentro del cual se deben establecer las tareas de modo que supongan para el niño un reto que pueda afrontar con éxito con la ayuda de

un adulto o de un compañero. Sin reto no puede haber crecimiento. Sin éxito, tampoco. Encontrar la zona de desarrollo próximo del niño es la manera de mantener su crecimiento.

Otra fuerza que influye en lo que aprenden los estudiantes es el conjunto de normas que impregnan el contexto donde trabajan. Cada clase posee normas que definen la conducta aceptable. Por ejemplo, en muchas clases se prohíbe mirar el trabajo de los compañeros; una conducta que se llama copiar. En otras clases, los estudiantes no deben abandonar sus asientos sin obtener antes el permiso para hacerlo. En otras clases, sobre todo en las de arte, mirar el trabajo de los compañeros no sólo se permite: se recomienda; es una manera de aprender. Y el trabajo de los alumnos no sólo se observa: también es objeto de discusión por parte del enseñante y de los compañeros.[4] En este contexto, las normas de la clase fomentan la cooperación, la autonomía y la comunidad: los estudiantes pueden mirar el trabajo de sus compañeros y, al mismo tiempo, ser cada vez más independientes. Moverse por la clase no se prohíbe; si los estudiantes necesitan algo, se espera que vayan a buscarlo. También se espera que el enseñante sepa distinguir entre «hacer el tonto» y la necesidad de moverse para satisfacer una verdadera necesidad. Se espera que los estudiantes vengan a clase a trabajar, que tengan los materiales necesarios para ello y que empiecen a trabajar cuando entran en clase sin necesidad de que el enseñante se lo indique.

El objetivo de estas normas es crear un entorno parecido al de un estudio y establecer la expectativa de que los estudiantes se ayuden mutuamente. En este entorno, los comentarios hechos por el enseñante son privados y personalizados cuando el objetivo es hablar de las cualidades de los trabajos individuales. Los comentarios son públicos cuando el objetivo es hacer una crítica en grupo. Se trata de un entorno donde los estudiantes aprenden a pensar y a comportarse como artistas.[5]

Tomadas en su conjunto, las exigencias de la tarea, las indicaciones del enseñante y las normas del aula constituyen la cuarta fuerza que influye en lo que los estudiantes aprenden en las artes. Esta fuerza colectiva se plasma en la creación del clima de la clase. En el campo de las artes, la vida de una clase no suele parecerse a la de las restantes materias. Los estudiantes

participan colectivamente en una empresa común en el seno de un contexto coral. En las clases de arte, los estudiantes pueden realizar sus propias actividades en un contexto que ofrece a la iniciativa personal mucho más espacio del que suele darse en la mayoría de los contextos académicos. En clase de danza, los estudiantes se centran en el desarrollo de movimientos formados estéticamente y más adelante trabajan con otros compañeros para coordinar ciertos aspectos de su actuación individual. En el teatro actúan unos factores similares; los textos se pueden aprender en solitario, pero rara vez se interpretan sin la colaboración de otras personas.

Estas fuerzas que interaccionan entre sí crean una cultura cognitiva que tiene que ver con el desarrollo de actitudes y con el desarrollo de capacidades estéticas y analíticas. Es una cultura que, en su forma ideal, reproduce lo que hacen los adultos en esos ámbitos. Lo que el entorno enseña rara vez se encuentra en la lista de objetivos para las artes, aunque puede tener una importancia fundamental para ayudar a los estudiantes a aprender qué es lo que se siente al actuar como un artista en ciernes y enfrascarse de verdad en el propio trabajo por razones intrínsecas, no por razones extrínsecas.

Dado este telón de fondo, volvamos a lo que enseñan las artes cuando los estudiantes trabajan en ellas en clase. Hasta ahora he hablado en gran medida de lecciones aprendidas en el contexto del aula. Pero, ¿qué es lo que aprenden los estudiantes cuando trabajan directamente en actividades artísticas? Antes de seguir es necesario hacer algunas advertencias. En primer lugar, todo lo que tengo que decir sobre el valor educativo de las artes se basa en el supuesto de una buena práctica docente. La mala práctica docente puede menoscabar las potenciales contribuciones de cualquier campo. En segundo lugar, puesto que mi propia formación se ha dado en las artes plásticas, me centraré más en ellas, aunque creo que los factores generales que identifico tienen sus equivalentes en las otras artes. En tercer lugar, ya he comentado antes que las artes se pueden usar para encaminar a los estudiantes hacia una variedad de destinos. Aquí he optado por centrarme en dos ámbitos donde se puede fomentar el aprendizaje de las artes plásticas porque me interesa promover los modos de pensamiento que permiten a los estudiantes usar los materiales como medios de expresión

artística: aprender a pensar estéticamente sobre las imágenes y su creación, y ayudarles a mejorar su capacidad para ver el mundo estéticamente y describirlo con sensibilidad artística.

Lo que enseñan las artes

Atención a las relaciones

Un objetivo fundamental de quienes trabajan en las artes, sea la pintura, la composición musical, la poesía o la danza, es crear unas relaciones expresivas y satisfactorias entre las «partes» que constituyen un todo. La composición, entendida como reunión de elementos, sólo se puede resolver en las artes prestando atención a cuestiones cualitativas, no a cuestiones literales ni a cuestiones de referencia o de lógica. ¿Cómo se mantienen unidas las partes de la composición? ¿Dominan algunas partes sobre otras? ¿Existe lo que Nelson Goodman llama «un encaje correcto»?[6]

La creación de estas relaciones, las que se plasman en un encaje correcto, exige una atención muy cuidadosa a las cualidades; unas diferencias muy sutiles en la temperatura de un color o en la fuerza de una línea pueden marcar la diferencia entre lograr un conjunto de relaciones satisfactorio u obtener un conjunto que no funciona.

Aprender a ver estas relaciones exige el uso de una nueva forma de visión. En esencia, la mayoría de las actividades de percepción son intentos de reconocer, más que de explorar, las cualidades expresivas de una forma concreta. En circunstancias normales, la acción de ver se detiene cuando se puede asignar una etiqueta a una cualidad.[7] Ésta es mi casa. Eso es una señal de ceda el paso. Ése es mi tío Harry. Otras formas de percepción se centran en cualidades componentes pero no exploran las relaciones entre ellas. Empleando la terminología de Piaget, se trata de una percepción «centrada» en lugar de «descentrada».[8] Empleando la terminología de Arnheim, la solución es más «local» que «contextual».[9] El espectador mira, pero mira más las partes que la interacción entre ellas. Uno de los principales objetivos de la enseñanza de las artes es ayudar a los estudiantes a aprender a ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un

todo. Ésta es una de las principales lecciones que aprenden los estudiantes de arte en las clases de dibujo al natural. En ellas no sólo se debe abordar la configuración de la figura; el estudiante también debe ver la figura en relación con la base sobre la que se va a colocar. Por ejemplo, si la figura está descentrada, el equilibrio necesario para lograr una imagen satisfactoria se perderá. Si lo que queremos es una imagen desequilibrada, perfecto. Si no, se trata de un problema que hay que resolver.

Una de las técnicas empleadas para agudizar la conciencia de estas relaciones se puede ver en los museos de arte, cuando los visitantes se acercan a un cuadro y luego retroceden unos cuantos pasos. Se acercan y luego se alejan. Lo que ocurre aquí es una especie de relación visual de análisis-síntesis. La persona intenta ver los detalles o matices de las partes y luego, retrocediendo unos pasos, observa cómo influyen esas cualidades en el todo. Se podría decir que es una especie de danza al servicio de la visión.

En el tipo de percepción que estoy describiendo, el hecho de ver por sí solo no es adecuado para resolver los problemas de encaje. Los problemas de encaje no sólo se deben abordar mediante la vista; como decía en el capítulo 1, también se deben abordar mediante el *conocimiento somático*, sintonizando con la obra y realizando ajustes a la imagen en función de lo que sentimos desde el punto de vista emocional.[10] El conocimiento corporal se forma cuando la persona aprende a usar la vista para activar los sentimientos. En este sentido, durante la realización de una pintura o de un dibujo cada modificación de la imagen y sus consecuencias emocionales son como una especie de experimento personal. La eficacia de un movimiento se desprende de sus efectos en nuestra experiencia y estos efectos se pueden convertir en señales para otros ajustes posteriores. Con los años, los artistas de todos los campos se hacen muy sensibles a estos efectos corporales y dependen de ellos para tomar decisiones sobre las formas que van apareciendo.

Las sensibilidades que he descrito intervienen en todo el proceso de pintar. Por ejemplo, un pintor debe tomar decisiones que dependen de la «sensación» mucho antes de dar el toque final a la obra. Para el artista, los pasos preliminares conducen a la creación de relaciones cualitativas que son necesarias para la creación de cualidades posteriores. Por ejemplo, puede

ser necesario realizar una pintura preliminar con unas cualidades concretas antes de aplicar sobre ella las capas finales; si la pintura preliminar no posee las cualidades necesarias, la pintura final no tendrá el efecto deseado. Lo que tenemos aquí es algo más que la simple destreza técnica, aunque sin duda lo es; también es la creación de una conexión somática con la obra, una conexión obtenida mediante una sensibilidad refinada. Estas decisiones dependen de un juicio en ausencia de reglas. En efecto, si hubiera reglas para tomar estas decisiones el juicio ya no sería necesario. Como en la puntuación de las pruebas de opción múltiple, el juicio sería superfluo; el dispositivo de lectura óptica marca la puntuación sin considerar las alternativas. A diferencia de muchas otras formas de actuación regidas por reglas, el trabajo artístico siempre deja las puertas abiertas a la elección y la elección en este ámbito depende de una forma de conocimiento somático que permite al creador llegar finalmente a la más difícil de las decisiones artísticas: poder decir «Ya está».

Flexibilidad de propósito

La expresión *flexibilidad de propósito* se debe a Dewey.[11] En el contexto de este libro, la flexibilidad de propósito se refiere a la vertiente improvisadora de la inteligencia cuando se aplica a las artes. La inteligencia de la que hablo es la capacidad de cambiar de dirección, incluso de redefinir los objetivos cuando surgen mejores opciones durante el desarrollo de una obra. En muchos sentidos, esta capacidad de tratar los objetivos de una manera flexible y temporal es ajena a la concepción dominante de la racionalidad. De acuerdo con la concepción normal, se supone que hay unos fines bien definidos, que estos fines se buscan con firmeza y que se usan para formular medios que teóricamente están relacionados con su consecución. Una vez empleados los medios, viene la evaluación. Si los medios presentan carencias, se conciben y se aplican nuevos medios y se evalúan sus efectos. Y si estos medios vuelven a mostrarse ineficaces, se conciben y se aplican otros más. En la concepción normal de la conducta racional, los fines se mantienen constantes y los medios siguen a los fines. Todo es muy pulcro y ordenado.[12]

El problema es que lo es demasiado. La vida no funciona así y hay buenas razones para ello. La implementación de los medios puede conducir a unos efectos imprevistos que pueden ser más interesantes, prometedores o difíciles que los buscados originalmente. En estos casos, y sobre todo en el campo de las artes, la persona se deja guiar por la obra. La obra, por así decirlo, también habla, y es el artista quien escucha. La obra que se crea empieza a parecerse más a una conversación que a un monólogo. Esta cualidad interactiva se aplica de una manera casi literal en la improvisación típica del *jazz*, donde los músicos no saben de antemano en qué consistirá su conversación musical, o por lo menos no lo saben de una manera precisa.[13]

Naturalmente, la improvisación también se da en las otras artes, incluyendo la interpretación musical basada en partituras. La actuación nunca es una rutina mecánica, ni siquiera en este caso. Dentro de las limitaciones de la partitura, el músico improvisa eligiendo modular el sonido de alguna manera innovadora. Lo mismo cabe decir de las artes plásticas. No se pueden predecir todas las consecuencias que fluyen del proceso de pintar o de dibujar y, cuando el artista encuentra que lo que surge es atractivo, puede dejarse guiar por la obra. «Este pasaje de color parece prometedor.» «Creo que voy a modificar esto para que ligue con aquello.» Parte del placer que produce pintar surge de los microdescubrimientos que el desarrollo de la obra hace posible. Como decía en el capítulo 1, estos microdescubrimientos son fuente de sorpresa, y la sorpresa es una de las recompensas de la actividad artística. La flexibilidad de propósito que fomentan las artes puede desarrollar formas de pensamiento y actitudes adecuadas para los problemas que surgen en otros campos, aunque estos resultados nunca pueden ser la principal justificación educativa de las artes.

Buscar la sorpresa exige la voluntad de correr riesgos: la sorpresa puede surgir por sí sola, pero su búsqueda es fruto de la elección. Cuando se elige buscar la sorpresa se opta por seguir un camino incierto, y es aquí donde los esquemas familiares y las técnicas habituales pueden resultar ineficaces. Uno de los retos que plantean las artes plásticas es superar la tendencia a revertir a las rutinas familiares para resolver un problema

visual, tendencia que puede ser aún más fuerte cuando el artista ha tenido éxito en obras anteriores. El camino más fácil de seguir es tratar de repetir éxitos pasados. Cuando las artes se enseñan bien, se estimula la flexibilidad de propósito.

Uso de los materiales como medios

Cerremos los ojos e imaginemos que estamos conduciendo un descapotable por una carretera de montaña en un soleado día de mayo. En lo alto, el azul del cielo resplandece entre grandes cúmulos blancos. Mientras conducimos vemos un gran prado con un alazán de tono tostado que pasta en la distancia. Reducimos la velocidad, detenemos el automóvil en el arcén y salimos para verlo mejor. Cuando estamos cerca de la valla, el alazán se empieza a mover, al principio lentamente, pero pronto empieza a ganar velocidad: primero va al paso, luego al trote, y después de ir a medio galope empieza a correr a galope tendido; al mismo tiempo, a medida que aumenta su velocidad, su color también va cambiando: del canela tostado pasa al gris, y luego a un intenso azul oscuro. Mientras esto sucede surgen de su lomo dos alas blancas y, cuando empiezan a aletear, el caballo se eleva en el cielo azul. Su imagen se va haciendo más y más pequeña mientras se va alejando hasta que, totalmente boquiabiertos, le vemos desaparecer en una enorme nube blanca.

Sin duda alguna, el lector habrá podido imaginar la escena que acabo de describir. Pero ahora supongamos que se nos pide que representemos esta escena primero en un cuadro, luego en una danza, luego en una composición musical y, por último, en un relato breve. Cada material y cada forma artística impone sus propias posibilidades. En el caso de la danza debemos pensar en función de cuerpos en movimiento que de algún modo «capturen» la escena o expresen la emoción que hemos sentido o que deseamos que sienta el espectador. Pintar el cuadro, que es un producto físicamente estático, exige otros modos de pensamiento. En la danza, el movimiento es real. En la pintura, el movimiento es virtual. Además, para la danza no hace falta pensar mucho en el color. En cambio, cuando pintamos el cuadro, es muy probable que el color sea importante. La

manera de formar la composición difiere con cada material. En la danza, la composición se encuentra en constante cambio. Cuando pintamos, la composición es estable. Lo que podamos lograr dependerá de lo que seamos capaces de hacer con el material. Este hacer representa transformar un material en un medio. Los materiales se convierten en *medios* cuando median. Y, ¿en qué median? La respuesta es que median en los objetivos y en las opciones de la persona. En este sentido, convertir un material en un medio es todo un logro. Un material se convierte en un medio cuando transmite lo que el artista o el estudiante desea o lo que ha descubierto y ha elegido expresar.

Para que un material se pueda usar como medio, se deben desarrollar técnicas para trabajar con él. En niños de edades diferentes el nivel de desarrollo de sus aptitudes será distinto. Pero, hasta cierto punto, siempre debe haber alguna aptitud. Si a un niño pequeño se le da una bola de plastilina y se le pide que haga un árbol, hará una forma totalmente diferente que si se le pide que lo dibuje.[13] Las características de los materiales suscitan concepciones y aptitudes distintas en función de los límites y las posibilidades del material, y es dentro de los límites y las posibilidades del material donde se da la cognición. A medida que los niños maduran su reconocimiento del potencial de un material se amplía y, cuando sus aptitudes técnicas están a la altura de sus concepciones de lo que desean crear, su capacidad artística también va en aumento.

Por otro lado, es fácil concebir las aptitudes y las técnicas como procesos de carácter más bien mecánico. Pueden serlo, pero no es necesario que lo sean. Saber pensar es un acto de inteligencia y modular la técnica para que sirva a los propios fines exige sensibilidad a los matices de las cualidades. Pensar bien dentro de un medio exige comprender las posibilidades y los límites potenciales del material con el que se trabaja. Pero también exige algo más. Si en el contexto de la música el medio es el sonido, el modo de cognición es prestar atención a las pautas de sonido. Si en el contexto de las artes plásticas la pintura actúa como medio, el pensamiento se debe centrar en la organización de lo visual. Ver o imaginar el aspecto que tendrá algo tiene una importancia fundamental.

Señalar que cada material impone sus propios límites no significa que no se piense en función de modalidades distintas de las propias del material. Cuando trabajamos en una escultura, el lenguaje puede intervenir para ayudarnos a reflexionar sobre algún problema, para considerar alternativas, para pensar en lo que hemos hecho y en lo que nos queda por hacer. El monólogo interno —el habla interior, una forma de autorregulación— es una manera de abordar la complejidad con la seguridad que ofrece la propia vida cognitiva. El coste de un prueba empírica puede ser excesivo en comparación con el coste mucho menor de probar una idea mentalmente.

Elaborar la forma para crear contenidos expresivos

El sello distintivo de lo estético quizá se comprenda mejor contrastándolo con su opuesto, lo *anestésico*. Un anestésico inhibe la sensación; embota los sentidos, adormece las sensaciones. Lo estético agudiza la sensibilidad. Lo estético está impregnado de una tonalidad emocional que surge del proceso de trabajar en una obra de arte. La frase «obra de arte» puede tener dos significados. Puede referirse a una obra de *arte* o puede referirse a una *obra* de arte. El primer sentido se refiere al producto creado y el segundo al proceso de crearlo. La experiencia estética puede surgir de los dos.

Nos podemos preguntar qué tiene una obra para que su presencia nos emocione o nos conmueva. La respuesta se puede encontrar en el valor que la experiencia estética tiene para nosotros. La experiencia de una buena obra de teatro, de una conmovedora sinfonía, de un buen trío de *jazz* o de una obra maestra de la arquitectura como *Falling Water* de Frank Lloyd Wright nos ofrece tal carga emocional que algunas personas, para experimentarla, viajan hasta los confines del mundo. No se haría este esfuerzo si no existiera una compensación.

Pero, en estas y otras obras, ¿qué es lo que suscita la experiencia de la que hablo en el observador receptivo? En cierto sentido la respuesta parece simple: es la manera de elaborar las formas. Es la configuración que adoptan. Es el conjunto de las relaciones que manifiestan. *El talento artístico consiste en tener una idea que vale la pena expresar, la capacidad imaginativa necesaria para concebir cómo expresarla, las aptitudes*

técnicas necesarias para trabajar con eficacia algún material y la sensibilidad necesaria para efectuar los delicados ajustes que darán a las formas sus cualidades emotivas.

Los artistas han aprendido a crear formas cuyo propósito es conmovernos. Las encarnaciones que pueden adoptar estas formas son diversas. Más aún, distintas formas pueden apelar a «partes» diferentes de nosotros mismos. Por ejemplo, las ilusiones ópticas de Josef Albers o la obra de Bridget Riley apelan a nuestras funciones visuales; los fluidos desnudos de Peter Paul Rubens y de Pierre-Auguste Renoir atraen nuestras funciones táctiles; las fantásticas imágenes surrealistas de Salvador Dalí y de Yves Tanguy juegan con nuestra mente y nuestro sentido de lo que es real; el expresionismo abstracto de Franz Kline y de Jackson Pollock apela al rápido poder del gesto. Nuestra relación con estas obras nos habla de maneras distintas y sus mensajes suscitan respuestas en distintos aspectos de nuestro ser. En cierto sentido, su forma encuentra eco en nuestro cuerpo.

Otra característica de las obras de gran calidad artística es que podemos volver a ellas una y otra vez y seguir encontrando nuevas cualidades y relaciones; son obras que no se agotan con una sola mirada. Naturalmente, lo que una obra suscita también depende de quien la observa pero, en general, la capacidad que tiene una obra de deleitar, conmover y sorprender es un índice muy revelador de su mérito artístico.

La conciencia de que la forma se puede controlar para expresar sentimientos surge ya muy avanzada la infancia. Aunque algunos estudiosos creen que los niños muy pequeños pueden sintonizar de una manera natural con estas cualidades expresivas mucho antes de que empiecen la escuela, no hay ninguna prueba de que los preescolares puedan producir estas formas cuando se les pide que lo hagan ni de que sepan en un nivel consciente que las hacen cuando las pueden hacer. El desarrollo de la imaginación, las aptitudes técnicas y la sensibilidad necesarias para crear formas estéticas es uno de los principales objetivos de la educación artística, pero no es el único.

El ejercicio de la imaginación

Una característica importante de las artes es que no sólo permiten usar la imaginación, sino que también fomentan su uso como fuente de contenidos. A diferencia de las ciencias, donde la imaginación también tiene una importancia fundamental, en las artes hay una tradición que no obliga al artista a «decir las cosas como son». En las artes, los niños, al igual que los artistas adultos, pueden seguir sus fantasías si así lo desean: el pelo de un hombre puede ser azul; pueden decir las cosas como quieren que sean. Dicho de otro modo, en las artes, la persona puede usar los materiales para conferir a las formas cualquier cosa que satisfaga sus fines sin que se la acuse de «distorsionar la realidad».

Lo irónico es que el engrandecimiento de la vida por medio de las artes es una poderosa manera de ver lo real. Al hacer las cosas más exuberantes o al recontextualizarlas, la realidad, sea lo que sea, parece que se haga más vívida. A veces decimos de un personaje de una obra de teatro o de una película que es real como la vida misma. En estas situaciones la imagen imaginativa actúa como una plantilla mediante la cual reorganizamos nuestra percepción del mundo. Adquirimos nuevos esquemas. Creo que ésta es una de las razones por las que los déspotas han tenido las artes por peligrosas. Las artes ofrecen una plataforma para ver las cosas de maneras distintas a como se ven normalmente. Y al hacerlo nos ayudan a preguntarnos: «¿Por qué no?».

Al escribir sobre el poder de la imaginación para efectuar el cambio social, Maxine Greene decía lo siguiente:

> Puede que la recuperación de la imaginación sea lo que atenúe la parálisis social que vemos a nuestro alrededor y devuelva la sensación de que se puede hacer algo en nombre de lo decente y de lo humano. Estoy llegando a una idea de la imaginación que trae a un primer plano una inquietud ética, una inquietud que... tiene algo que ver con la comunidad que se debería estar creando y con los valores que le dan color y trascendencia. Mi atención vuelve a la importancia de estar alerta, de la conciencia de lo que es ser en el mundo. Me conmueve recordar la experiencia existencial compartida por tantos y el anhelo asociado de superar la somnolencia y la apatía para elegir, para llegar más allá.[15]

Para quienes no quieren el cambio, las artes y la imaginación pueden ser causa de problemas.

Aprender a ver el mundo con una perspectiva estética

El mundo en el que vivimos se puede ver de varias maneras. En efecto, el proceso de socialización es, entre otras cosas, un medio por el que aprendemos a ver el mundo con un marco de referencia común; este marco de referencia conforma lo que vemos. Como decía antes, la mayoría de las actividades de percepción tienen un carácter instrumental; vemos para usar el contenido de la vista con el fin de pasar a otra cosa o dar por terminada una actividad. Buscamos nuestra casa para saber que hemos llegado a ella. Nuestra vista es práctica y la percepción práctica no suele estar orientada a deleitarnos en lo que vemos, a poner en duda nuestras creencias o a generar preguntas conducentes a una perplejidad productiva. La mayor parte de lo que hacemos cuando vemos no tiene como principal resultado una nueva manera de ver el mundo. Pero esto es lo que suelen hacer las artes.

¿Qué significa ver el mundo con un marco de referencia? Un marco de referencia es un marco que define un punto de vista. Vemos lo que vemos dentro de las condiciones que ofrece el marco. Consideremos el acto de ver no como una simple exploración de cualidades, sino como una «lectura» de esas cualidades. Un geólogo que mire el Gran Cañón del Colorado verá los estratos de roca como representaciones de las fuerzas evolutivas y en los cambios de color verá información para hacer inferencias geológicas. Gracias a estas diferencias en las formaciones rocosas el geólogo puede leer la superficie geológica. El acto de ver es epistémico; el geólogo ve en función de sus intereses geológicos.[16] Pero las «mismas» formaciones rocosas son una forma de experiencia totalmente diferente para un urbanizador, un poeta o un pintor. El urbanizador lee la formación rocosa en función de su potencial de urbanización, el poeta lo hace en función de sus posibilidades líricas, el pintor lo hace en función de su potencial para pintar un cuadro. Cada persona trae consigo un marco de referencia diferente y lee lo que en principio es la misma imagen de una manera distinta. Cada lectura es una interpretación que influye en la experiencia que tiene la persona.

Para cada una de estas personas la imagen no es la misma. Lo que la formación rocosa es para cada una de ellas no sólo está determinado por las rocas en sí, sino también por lo que cada una les aporta. Su marco de

referencia determina lo que obtienen de la formación rocosa. En parte, las artes ofrecen nuevas maneras de experimentarla.

Ver la formación rocosa de una manera estética, escuchar una sugerente pieza musical o experimentar una interpretación excelente es algo más que ser consciente de sus cualidades. Es una manera de conmoverse, de descubrir algo sobre nuestra propia capacidad de conmovernos; es una manera de explorar las partes más profundas de nuestro paisaje interior. En sus mejores momentos es una manera de experimentar alegría.

La palabra *alegría* no se suele emplear mucho en el contexto de la educación, pero si las artes se refieren a algo, se refieren a lo que nos hacen sentir en su presencia cuando sabemos leer sus formas. Cuando experimentamos las artes en la plenitud de nuestra vida emocional, el propósito de las artes es que nos sintamos vivos.

Acabamos de ver que los marcos de referencia influyen en gran medida en lo que vemos. Pero aquí también es necesario hacer una advertencia. Aunque los marcos de referencia ofrecen una abertura por la que podemos obtener un enfoque, cada marco excluye tantas cosas como incluye. Ver la formación rocosa como la ve un poeta podría significar que no la veamos, por lo menos al mismo tiempo, como la ven un geólogo, un pintor o un urbanizador. Como decía antes, una manera de ver también es una manera de no ver. El significado se construye; no se ofrece ni se descubre. Lo que los estudiantes pueden hacer en una situación está influido por lo que traen a ella, por su marco de referencia. Y esto nos lleva a las funciones del currículo y, concretando más, a las funciones de las artes dentro del currículo.

Una de las funciones del currículo es ofrecer marcos de referencia para leer el mundo. Estos marcos, teorías, conceptos, imágenes y narraciones analizan el mundo de distintas maneras. La socialización en una cultura significa adquirir estos marcos; permiten que nos unamos a una comunidad de discurso y que participemos en él; un discurso que se refiere a compartir formas de codificar y descodificar significados. Los marcos de referencia comunes hacen posible un estilo de vida compartido.

En las distintas materias, los estudiantes adquieren instrumentos para comprender el mundo. Los programas educativos eficaces ofrecen una variedad de marcos de referencia *y al mismo tiempo* desarrollan la capacidad del estudiante para cambiar de un marco a otro. Pero, ¿qué podemos decir de las artes a este respecto? Concretando más, ¿qué aporta el trabajo en las artes a estos marcos?

Las artes ayudan a los estudiantes a aprender a prestar atención a las cualidades y a su contenido expresivo. La atención a las cualidades concretas de, por ejemplo, una formación rocosa no es un modo de percepción habitual; pero en una roca hay más belleza de la que se puede descubrir en una vida. Aprender a ver en el sentido en que empleo aquí este término es aprender a usar un marco de referencia determinado. En algunos casos exige no tener en cuenta la etiqueta o función de lo que vemos y prestar atención a cuestiones relacionadas con la forma, es decir, a la configuración de las cualidades.

Pero no sólo se deben abordar los elementos o cualidades formales de la cosa misma, sino también la manera en que estas cualidades generan un contenido expresivo. Dicho de otro modo, hace falta la predisposición a permitir que la forma influya en nuestros sentimientos cuando la vemos. En este caso, ver se pone al servicio de la sensibilidad. De todos los integrantes del cuerpo docente de un centro, los enseñantes de arte son los que más tienden a abordar estas cuestiones.

La capacidad de traducir las cualidades de la experiencia a una forma hablada o escrita

Hasta ahora he hablado de formas de cognición que tienen que ver con la creación o la percepción de formas visuales. Ahora pasaré a otra dimensión, las formas de pensamiento que hacen posible que el estudiante realice una proeza tan evidente que se suele dar por descontada. Esta proeza es la capacidad de traducir la experiencia a su equivalente lingüístico. Esta tarea —hablar del arte— es propia de los críticos y los historiadores del arte, pero la realizamos todos los que deseamos conversar sobre lo que hemos experimentado. En este contexto uso la palabra *experiencia* en lugar de *ver*

porque la experiencia es más amplia que la vista y porque muchas obras de arte visuales pueden empezar con la vista pero se transforman con rapidez en formas de experiencia de carácter no visual. Por ejemplo, podemos tener una experiencia táctil al mirar una forma visual. Este proceso de experimentar con una modalidad sensorial cualidades propias de una modalidad sensorial diferente se llama sinestesia. Por ejemplo, podemos mirar ciertas formas de una pintura y considerarlas blandas o podemos ver una serie de colores y describirlos como fríos. Podemos tener unas sensaciones rítmicas de tipo muscular al contemplar pinturas que parecen palpitar. En realidad, gran parte de nuestra experiencia es de carácter multisensorial, aunque exista una modalidad sensorial dominante. La música no sólo es auditiva; a veces también es táctil y a veces visual, y lo es en función de la música concreta que estemos escuchando.

Traducir lo que se experimenta a una forma hablada o escrita se puede abordar de distintas maneras y a distintos niveles. Un estudiante podría ver un cuadro, reconocer el artista o el género y atribuirle una época. Otro podría hablar de la técnica o los materiales empleados para realizar la obra. Y otro podría hablar de su tema central. Todos estos aspectos son los que suelen abordar de una manera rutinaria los críticos, que de una forma o de otra hablan y escriben sobre obras a distintos niveles de especificidad y que se centran en parte (pero no totalmente) en lo que se puede experimentar. En parte, saber qué decir exige saber qué buscar. Sin embargo, para nuestros fines deseo centrarme en un aspecto del discurso hablado y escrito que aborda un aspecto especialmente escurridizo de las formas visuales: su contenido expresivo.

Como el lector recordará, antes he comentado que el contenido expresivo, una propiedad que posee toda forma, está relacionado con el carácter emocional que impregna una obra concreta. Encontrarse con una obra y no experimentar su contenido expresivo equivale a pasar por alto sus características estéticas. Esto no significa que la experiencia del contenido expresivo de cualquier obra dada sea idéntica para todas las personas. No puede serlo porque la experiencia no sólo está conformada por la obra, sino también por lo que le aporta la persona. No obstante, si la persona se abre a la obra, es decir, si decide «rendirse» a ella, obtendrá una experiencia con

una cierta cualidad emocional. Es esta cualidad y el carácter expresivo de las cualidades componentes lo que se somete a la transformación lingüística. Veamos la siguiente exposición crítica de Harold Rosenberg como ejemplo del intento de un crítico experimentado de expresar las cualidades de una obra a través del lenguaje:

> Rothko había reducido la pintura a volumen, tono y color, siendo el color el elemento vital. Sus pinturas, muchas de ellas de tamaño gigantesco, pensadas para ser expuestas en lugares públicos, van desde masas flotantes de aire coloreado, como aspiraciones de aliento, hasta bloques atestados de pigmento denso y resplandeciente, parecidos a segmentos de metal o lápidas de piedra que una vez tuvieron inscripciones (los últimos lienzos vuelven a los tonos arcaicos de las ciudades sumergidas de Rothko de principios de los cuarenta). Manteniendo intacta la figuración general de un lienzo a otro, el contenido emocional está determinado por el tono, el peso, la expansión y la contracción de sus rectángulos de color, que reciben la influencia de la forma y el tamaño de la totalidad. Las tensiones psíquicas evocadas por Rothko son al mismo tiempo extremas y monótonas, míticas sin personajes ni sucesos míticos. Un sentido ascendente, como de levitación o de la ingravidez de la gracilidad, estimula un flujo de inhalación y apertura y atrae al espectador a la órbita de los vuelos interiores del artista. La materialidad se supera, por lo menos hasta que los muros reafirman su presencia en un efecto que ha llevado a algunos observadores a hablar de las pinturas de Rothko como si envolvieran al espectador o transformaran su entorno. En contraste con ello, sus lienzos inquietantes, oscuros, de castaño rojizo, que habían surgido ya en los años cincuenta pero que aparecieron con más frecuencia y cada vez con mayor oscuridad durante sus últimos años, se yerguen sobre el espectador como un presagio vacío, como antiguos testamentos conservados incólumes en un sepulcro o una gruta de un adusto culto primitivo.[17]

Este discurso crítico está lleno de insinuaciones, metáforas y símiles. El crítico intenta llegar al carácter expresivo de la obra mediante la sugestión. La transformación lingüística encuentra sus raíces en los neologismos que los preescolares se inventan cada dos por tres. De los neologismos pasamos a la jerga, una manera de usar el lenguaje para llamar la atención, identificarse como miembro de un grupo concreto y captar y transmitir significados que no se podrían expresar tan bien con la lengua ordinaria.

En el contexto del arte, a veces se debe usar el lenguaje para expresar lo inefable. Por ejemplo, el lenguaje se usa artísticamente cuando se deben encontrar equivalentes poéticos o metafóricos de cualidades que poseen unas características expresivas concretas. La disposición de los colores en una pintura de Pierre Soulages se podría describir como «sorbente»; esta palabra sugiere una experiencia que se tiene en otros contextos y, de este

modo, ayuda a otras personas a experimentar una cualidad de la obra de Soulages que en caso contrario no podrían ver. Naturalmente, para poder hacerlo, el estudiante primero debe ser capaz de experimentar el carácter «sorbente» de la pintura y luego usar el lenguaje para expresar su cualidad. Este acto lingüístico es el producto de la imaginación lingüística. La actitud necesaria para usar este tipo de lenguaje supera las limitaciones de la literalidad en la percepción y nos permite entrar emocionalmente en la obra. De nuevo vemos que, en muchos sentidos, representa la capacidad de rendirse a las cualidades de la obra que se contempla.

Esta predisposición a rendirse ante una obra es una actitud característica de los escritores. El fenómeno ante el que uno se rinde no tiene por qué ser una obra de arte. Puede ser una familia, la calle de una ciudad, un carnaval: en realidad puede ser cualquier cosa que uno desee abordar estéticamente. El escritor empieza el proceso de escribir viendo y sintiendo una respuesta emocional que luego traduce a palabras pensadas para captar el sabor de esa respuesta. De este modo, y como ya he indicado en el capítulo anterior, el escritor empieza con la visión y acaba con las palabras. Sin embargo, el lector empieza con las palabras del escritor y acaba con la visión. El círculo se cierra. Tanto el pintor como el escritor expanden nuestra conciencia dentro de los marcos de referencia que ofrecen sus obras, y yo añadiría que, a su vez, esta conciencia expandida aumenta nuestra comprensión de aquello que la obra aborda. Si comprender se puede concebir como la experiencia realzada de las cualidades de modo que se observen relaciones, unas relaciones que confieren a las cualidades componentes un carácter penetrante, entonces las artes, en la medida en que expanden esta conciencia, también aumentan la comprensión del ser humano. Está claro que la comprensión de la que hablo no es la comprensión teórica. Es la comprensión de las relaciones interactivas entre cualidades distintivas. Cuando se produce esta visión, tiene un carácter epistémico.[18]

Así pues, cuando las artes plantean a los estudiantes el reto de hablar de lo que han visto, les ofrecen oportunidades, licencia y estímulo para que usen el lenguaje sin someterse a las limitaciones de la descripción literal. Esta libertad les permite liberar sus emociones y su imaginación. Tal como

las he expuesto, las oportunidades de hablar y de escribir no sólo son maneras de describir lo que se ha visto, aunque es indudable que lo son; también son una manera de buscar con el fin de ver. La oportunidad de hablar de un campo visual también supone la necesidad de tener algo que decir. Es esta necesidad lo que motiva la búsqueda de pautas en la obra. Cuando tenemos la necesidad de decir algo, observamos con más atención.

Hasta ahora me he centrado en el uso del discurso hablado y escrito como vía para ver y como medio para que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje de una manera imaginativa con el fin de describir cualidades sentidas, mejorar la comprensión y fomentar la visión, tanto la propia como la de otros. Pero el lenguaje tiene otras funciones de carácter más convencional cuando se aplica a las artes. Una de estas funciones es hacer que los estudiantes adquieran una comprensión de la relación entre las artes y la cultura a lo largo del tiempo.

Uno de los resultados de la educación artística es el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para comprender el arte como un artefacto cultural. ¿Cómo influyen en el arte la tecnología de una cultura, los valores que la impregnan y las formas artísticas anteriores? Por ejemplo, ¿qué influencia tuvo en la obra de los impresionistas el retorno al paisaje natural por parte de los pintores de la escuela de Barbizón en la Europa de mediados del siglo XIX, y cómo influyó la obra de los impresionistas en la obra de los nabis, los fauvistas y los cubistas? El trabajo en las artes —en cualquiera de las artes— debería ayudar a los estudiantes a captar los principios generales de la influencia cultural en este campo. Esto no significa que los estudiantes deban acabar sus estudios de arte con un conocimiento enciclopédico de los detalles de cada período, pero los principios son comprensibles y las cuestiones que les han dado origen son unos poderosos mecanismos heurísticos para situar el arte en su contexto. Estos principios se pueden enseñar, se pueden aprender y tienen una forma conceptual. Creo que deberían formar parte de la planificación curricular.

Comprender el arte como un artefacto cultural no se limita en modo alguno al material histórico. Las motocicletas contemporáneas y las características de un ordenador portátil también están influenciadas por

valores culturales, la tecnología que se ha desarrollado y el funcionamiento del mundo comercial. Para comprender por qué los ordenadores tienen el aspecto que tienen es necesario tener en cuenta el impacto de estos factores.

Hasta ahora, en este capítulo nos hemos centrado en lo que *enseñan* las artes. Pero ha llegado el momento de examinar *en qué se nota*. ¿Cómo sabemos si se ha producido un aprendizaje artístico? ¿Qué señales buscamos? ¿Dónde las podemos encontrar? Aunque en el capítulo 8 examinaremos con detalle algunos métodos para evaluar el aprendizaje en las artes, hay algunas cosas que ya podemos decir ahora.

¿En qué se nota el aprendizaje en las artes?

Prácticamente en cualquier campo, el tipo de aprendizaje más importante es el que genera el deseo de seguir aprendiendo en ese campo sin ninguna obligación de hacerlo. En este sentido, los resultados realmente importantes de la educación no se encuentran dentro de la escuela, sino fuera de ella. Después de todo, las escuelas nunca tendrán el tiempo necesario para enseñar de una manera exhaustiva todo lo que se sabe en un campo de estudio dado. En cualquier caso, tampoco es ésa la tarea que se debe realizar. El objetivo del proceso educativo dentro de la escuela no es terminar algo, sino empezarlo. No es cubrir el currículo, sino revelarlo. El objetivo es activar el interés por algo con la fuerza suficiente para motivar a los estudiantes a profundizar en él fuera de la escuela.

El dilema de los educadores es que, si bien puede parecer que este objetivo vale la pena, hay pocas posibilidades de poder observar a los estudiantes aplicando lo que han aprendido en la escuela en contextos extraescolares. En consecuencia, a partir de su conducta dentro de la escuela hacemos inferencias sobre su comportamiento en otros lugares. ¿Cómo reaccionan los estudiantes al mundo visual que les rodea? ¿Con qué grado de interés abordan tareas de carácter artístico? ¿Se dedican a ellas? ¿Buscan cualidades del entorno para ampliar su experiencia estética? La educación artística, cuando es eficaz, tiene repercusiones en la actitud. Estimula el apetito. Y es el apetito lo que garantiza, si es que se puede garantizar algo, que lo que empieza en la escuela continúe fuera de ella.

Todo ello se resume en la importancia de la satisfacción intrínseca como resultado educativo. En la medida en que la acción esté motivada por recompensas extrínsecas, es probable que cese cuando cesen esas recompensas.

Otro resultado de la educación artística eficaz es el refinamiento de la percepción. Los estudiantes que hayan cursado un buen programa de educación artística deberán haber refinado su sensibilidad. En el caso de las cualidades visuales y sus relaciones, deberán poder ver más, estéticamente hablando, que los compañeros que no hayan seguido ese programa. Como ya he señalado antes, la educación artística se refiere al desarrollo de la vista al servicio del sentimiento. Se podría decir que la educación artística debe fomentar la capacidad de realizar las sutiles discriminaciones que constituyen las formas cualitativas de indagación.

Pero, ¿cómo podemos saber cómo influye esta indagación en la forma de la experiencia? No tenemos acceso directo a la experiencia. Debemos usar algún método indirecto para representarla, y este método es el lenguaje. ¿Qué pueden decir los estudiantes acerca de lo que miran? O, dicho de otro modo, ¿qué nos dice su lenguaje acerca de lo que ven? Evaluar las características de su lenguaje en relación con la obra que comentan es una vía para saber qué han visto. Este tipo de evaluación nos exige observar su lenguaje, los símiles y las metáforas que usan y, más importante aún, hasta qué punto sus comentarios son lo bastante incisivos para llegar a lo que parece esencial en la obra.

En relación con el uso del lenguaje que acabo de describir hay otro tipo de lenguaje de carácter técnico que ofrece una indicación de la profundidad de la comprensión que tiene el estudiante de una obra. Hablar de «grabado a la punta seca», «pintura preliminar», «claroscuro», «plano de imagen» o «espacio negativo» es revelar, cuando estos términos se usan adecuadamente, una comprensión de las características técnicas y formales que personas menos informadas podrían pasar por alto. Estas señales nos dan una idea de lo que han aprendido los alumnos.

Una importante fuente de información para determinar lo que han aprendido los estudiantes es su propia producción artística. Estos trabajos indican con claridad los resultados de una buena educación artística, uno de

cuyos objetivos es la capacidad para el razonamiento cualitativo.[19] Los trabajos que crean las estudiantes pueden indicar su capacidad para pensar dentro de los posibilidades y las limitaciones que ofrece un material, para emplear sus capacidades imaginativas, para aplicar sus aptitudes técnicas y, en el fondo, para usar las diversas formas de pensamiento que he descrito. Sus trabajos son expresiones representativas de su capacidad para pensar de una manera inteligente sobre la percepción y la creación de las artes plásticas. Si queremos saber qué han aprendido los estudiantes en el campo de las artes plásticas, una manera de averiguarlo es observar su producción artística actual y compararla con sus intentos anteriores.

Y, ¿qué podemos decir de sus preferencias estéticas? ¿Pueden los estudiantes dar razones de su valoración y sus preferencias en relación con las obras que ven y las obras que se les invita a examinar? Cuando hacen comentarios sobre una obra, ¿en qué medida son pertinentes estos comentarios a la obra en cuestión? ¿En qué se basan para respaldar sus juicios? Lo que las artes enseñan se nota cuando los estudiantes son capaces de comentar las obras que experimentan y pueden justificar sus valoraciones e interpretaciones. Un programa de educación artística que alimentara estas aptitudes haría posible que los estudiantes ofrecieran justificaciones de sus observaciones basadas en la experiencia. A continuación pasaremos a examinar qué aprenden los niños en el campo de las artes plásticas.

5

El aprendizaje en las artes plásticas

Los niños se desarrollan necesariamente de dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro

Si la producción artística de un niño se examina desde una perspectiva social en lugar de individual, queda claro que lo que aprende al trabajar en una pintura o una escultura no es simplemente lo que aprende sobre la manera de trabajar el material; también es una función de lo que aprende de otras personas al convertirse en miembro de una comunidad. Las normas sociales, los modelos de conducta, las oportunidades de conversar y compartir el propio trabajo con los demás también son oportunidades de aprender. Esta amplia concepción social de las fuentes de qué, dónde y cómo aprenden los niños, no sólo en las artes sino en todas las áreas, se denomina *aprendizaje situado*; el niño se sitúa en un contexto social y material y este contexto, entendido como una cultura, enseña. Las señales a las que prestan atención los estudiantes y las prioridades por las que se guían están influidas por esa cultura. El niño pertenece a una comunidad de aprendizaje; en cierto sentido es como si fuera miembro de un equipo deportivo pero sin un clima de presión competitiva.

Las situaciones donde aprenden los niños pueden ser creadas por el enseñante. Cuando la situación *en su conjunto* conduce al aprendizaje en las artes, los resultados positivos se refuerzan. Esta concepción otorga al aprendizaje un carácter social; se aparta de las concepciones del aprendizaje más individuales y con frecuencia atomizadas que han dominado gran parte de la psicología educativa.[1] En general se cree que las raíces teóricas de esta concepción social del aprendizaje se encuentran en la obra de los psicólogos rusos Lev Vygotsky y Alexander Luria, que publicaron sus escritos en los

años treinta.[2] Aunque su investigación sobre el impacto del contexto social en las aptitudes cognitivas de los campesinos rusos fue importante e incluso brillante, no fueron los primeros en examinar la importancia del contexto. Ya lo había hecho antes John Dewey. En 1901, Dewey escribió un artículo titulado «The Educational Situation», donde examinaba el carácter construido de la experiencia.[3] Esta construcción no sólo está activada por la experiencia previa que el niño aporta a la situación; también es el resultado de las interacciones del niño con las condiciones sociales y materiales en las que trabaja. Desde esta perspectiva, el aprendizaje y la cultura son inseparables.

El énfasis de Dewey en la importancia de crear comunidades de aprendizaje para que los niños pudieran aprender unos de otros era uno de los sellos distintivos de la buena educación activa.[4] En efecto, la oportunidad de trabajar en tareas comunes en el seno de un grupo no sólo era una manera de ayudar a los niños a encontrar significados prácticos en las ideas escolares: también era una manera de ayudarles a aprender lo que supone la vida democrática. La discusión, la deliberación y el consenso formaban parte de esa vida.

Un ejemplo actual muy vívido del aprendizaje situado es el programa para preescolares de Reggio Emilia, en Italia.[5] Las excepcionales obras gráficas que realizan los niños que participan en este programa en parte son el resultado de lo que ellos llaman «proyectos de trabajo». Estos proyectos son investigaciones en grupo organizadas temáticamente de, por ejemplo, la construcción de un edificio que han visitado, analizado y representado gráficamente. Los dibujos así hechos se convierten en objeto de posterior debate y discusión. Estos debates estimulan la reflexión y hacen que los niños expliquen con más detalle lo que han creado. De este modo, los niños de preescolar se convierten en miembros de un esfuerzo común donde este modo de trabajo visual colectivo y elaborado se convierte en un entorno cómodo y familiar, un esfuerzo que saben que sus enseñantes se tomarán en serio.

En esta concepción de las fuentes de aprendizaje, la actividad en grupo es multisensorial. Las actividades son diversas y de carácter dinámico, las condiciones cambian de manera imprevisible y la participación en múltiples

tareas es común: siempre se desarrolla más de una actividad en un momento dado y los estudiantes aprenden a afrontar esta multiplicidad de actividades y oportunidades como una parte normal de su experiencia escolar. Dicho de otro modo, ¡la vida en las aulas se parece más a la vida real! Se podría decir que las situaciones de aprendizaje son «más reales».

Una de las virtudes potenciales del aprendizaje situado es que aumenta la probabilidad de que los estudiantes puedan aplicar lo que han aprendido. Cuando las condiciones de aprendizaje son ajenas a las situaciones o tareas donde se puede aplicar lo que se aprende, la probabilidad de la aplicación —o, como dirían algunos, de la transferencia— disminuye. Aunque es probable que algunos estudiantes puedan establecer conexiones por su cuenta a pesar de la poca relación entre lo que se enseña y su contexto normal de aplicación, este grupo de referencia tan limitado no es el adecuado para basar en él el diseño del currículo; lo que queremos es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes hagan estas conexiones. La enseñanza puede facilitar este aprendizaje. Las circunstancias aisladas y con frecuencia artificiales de tantas actividades de clase rebajan la probabilidad de que lo que se aprende se llegue a aplicar; y cuando lo que se aprende no se puede aplicar, el significado de lo aprendido disminuye.

Tomarse en serio esta concepción del aprendizaje tiene unas consecuencias muy importantes para la enseñanza. Las clases serían diferentes a como son ahora, los roles de los estudiantes serían distintos y los alumnos se verían mutuamente como recursos. Habría una atmósfera de comunidad y de cooperación, un entusiasmo compartido donde el lenguaje del campo —en este caso, el lenguaje usado para hablar de las artes— se convertiría en el lenguaje básico. El lenguaje técnico relacionado con las artes se convertiría en un modo compartido de discurso. En cierto sentido, el clima y el discurso se acercarían más al clima y al discurso de los grupos que comparten una afición o un interés; la discusión con los compañeros en torno a un interés común es una fuente de placer y una demostración de competencia. Los estudiantes obtendrían satisfacción compartiendo su entusiasmo.

Por muy importante que pueda ser esta concepción de las condiciones del aprendizaje en las artes, sólo es una de las condiciones que se deben considerar para comprender qué y cómo aprenden los niños en las artes. Otra de estas condiciones se centra en lo que podríamos llamar «el problema». Por problema entiendo una situación donde los repertorios conceptuales y técnicos de los estudiantes son inadecuados para aquello a lo que se enfrentan y, como resultado de ello, se les plantea el reto de pensar nuevas maneras de abordar el problema. La incapacidad de los estudiantes para afrontar el problema de una manera que les sea satisfactoria motiva la atención y el ensayo experimental; por ejemplo, necesitan analizar detenidamente lo que han creado para ver lo que hay ahí, hacer juicios sobre ello, usar sus aptitudes para abordarlo y evaluar los resultados. Cuando afrontan la resolución de una insatisfacción —la conversión de algo poco satisfactorio en algo que satisface— los niños aprenden de la actividad. Cuando no se plantea ningún reto, cuando todo es satisfactorio, puede haber poca motivación para forzar el pensamiento, probar algo nuevo, experimentar, revisar, evaluar y empezar de nuevo. La creatividad se beneficia de las limitaciones. El problema es uno de los principales ejes para fomentar el aprendizaje. Se inscribe en una estructura social que puede facilitar o dificultar su resolución.

Los problemas exigen atención, estimulan y motivan cuando su resolución, *desde la perspectiva del estudiante*, es posible. Esta precisión es importante. Si los estudiantes creen que su capacidad para abordar el problema con éxito es nula, se sentirán desalentados. Si el problema es demasiado fácil, no hay ningún problema. El arte de enseñar consiste, en parte, en saber plantear problemas dentro de la «zona de desarrollo próximo» definida por Vygotsky, ese espacio cognitivo donde el problema planteado ni es tan sencillo que no suponga ningún reto para el estudiante, ni tan complejo que el estudiante no tenga ninguna esperanza de resolverlo. Como los padres atentos e inteligentes, el buen enseñante sabe cuándo debe intervenir, qué orientación debe ofrecer y cuándo debe mantenerse a distancia.

Pero el aprendizaje rara vez es significativo cuando se limita a una experiencia única. El enseñante que una semana da a sus alumnos plastilina, la siguiente les da acuarelas, la tercera les da alambre para escultura y la cuarta les da linóleo para hacer grabados, todo ello en nombre de ofrecer un currículo de arte rico y variado, no hace ningún favor a sus alumnos. Lo que hace falta son oportunidades secuenciales de trabajar en problemas con un material, tiempo para familiarizarse con él y tiempo para aprender a abordar los problemas planteados por el material para poder llegar a dominarlo. Naturalmente, el dominio como tal nunca se llega a alcanzar —nunca llegamos a «dominar» realmente algo—, pero es posible desarrollar un nivel de aptitud suficiente para que nuestro trabajo pueda estar guiado por un control inteligente. Este nivel de dominio es el que fomentan los programas que no sólo presentan a los niños un material, sino que también les ofrecen la continuidad que necesitan para aprender a usarlo como un medio. Esta continuidad se hace más patente en las actividades que fomentan el desarrollo de unas aptitudes concretas.

Consideremos una vez más cómo llegan los niños a un buen nivel de competencia en una actividad deportiva o al tocar el piano. La competencia o capacidad en estas actividades nunca se trata como una experiencia única; los niños se esfuerzan en ella, intentan ascender en la escala de actuación, no son tratados con indiferencia y tienen modelos de excelencia que les guían. En el contexto de la enseñanza de las artes plásticas, esta continuidad es demasiado rara. Por otro lado, la riqueza de un programa de artes plásticas también se suele equiparar a la cantidad de proyectos diferentes que realizan los niños. Pero hasta los niños de tres y cuatro años de edad son capaces de mantener la atención y abordar trabajos complejos si los adultos muestran interés en lo que hacen y les ofrecen oportunidades de trabajar de una manera sostenida. El trabajo sostenido fomenta la atención minuciosa al trabajo, hace que el trabajo se tome en serio.

He hablado de la necesidad de dar tiempo suficiente a los alumnos para que puedan desarrollar la sensibilidad y las aptitudes necesarias para trabajar con un material de una manera inteligente. El tiempo dedicado a

una tarea no sólo es un índice de la atención de los alumnos; también es un índice de la oportunidad que se les ofrece para que aprendan a abordar los problemas que desean afrontar.

Pero hay otra concepción del tiempo que es necesario reconocer, por ejemplo, en el proceso de pintar. Esta concepción se refiere a cuestiones relacionadas con la secuencia. Recordemos nuestro ejemplo de pintar a la acuarela. Los acuarelistas conciben su pintura en función de lo que se debe hacer primero antes de pasar a la siguiente acción. Por ejemplo, los fondos de color claro deben preceder a lo que se va a pintar sobre ellos. Al crear una escultura puede ser necesario hacer primero un armazón para construir el resto de la escultura sobre él. En el ámbito de la cocina ciertos ingredientes se deben añadir antes que otros, etc. La competencia en una tarea suele exigir este pensamiento secuencial que hace posible una planificación inteligente. Con frecuencia, la secuencia de esta planificación está tan interiorizada por las personas expertas que le dedican muy poca atención consciente. ¿Cómo podemos concebir los modos de pensamiento y el conjunto de aptitudes necesarios para trabajar con un material de una manera artísticamente inteligente? Una manera de pensar en estos procesos es empezar por la experiencia sensorial. Hablo aquí de la capacidad de los estudiantes para experimentar e interpretar algún aspecto del mundo fenoménico en el que viven, como, por ejemplo, la capacidad de observar las pautas de la luz del sol en una pared, el semblante de un vagabundo que empuja un carrito cargado hasta los topes calle abajo o el bullicio de la calle de una ciudad. Estos temas exigen conciencia e interpretación para poder ser candidatos a la expresión artística. Deben ser vistos o advertidos y se deben interpretar. La sensibilidad, en su significado de experiencia cualitativa y en su acepción de dar significado a algo, es la base inicial sobre la que se puede crear un motivo para un cuadro, un poema, un relato o una danza.

Sin embargo, las experiencias en estos dos sentidos con fenómenos significativos son necesarias pero no suficientes para realizar trabajos significativos en las artes. Para que eso ocurra se debe formular una idea: ¿qué es lo que queremos «decir» sobre lo que hemos experimentado? ¿Cuál es el tema del que surge la obra? La atención a estas cuestiones se suele

pasar por alto en las aulas. Una de las tareas pedagógicas más importantes es ayudar a los estudiantes a formular algo que decir y que sea importante para ellos. Paradójicamente, este «algo que decir» puede que no sea literalmente traducible a palabras; pero se puede sentir, se puede experimentar como un impulso a expresar un sentimiento o una emoción que se clarificará mediante el proceso mismo de expresión. Veamos otra vez lo que nos dice Susanne Langer:

> Sin duda, cualquier cosa que se resista a su proyección en la forma discursiva del lenguaje es difícil de concebir y puede que hasta imposible de comunicar en el sentido auténtico y estricto de la palabra «comunicar». Pero, afortunadamente, nuestra intuición lógica, o percepción de formas, en realidad es mucho más poderosa de lo que solemos creer, y nuestro conocimiento —conocimiento genuino, comprensión— es considerablemente más amplio que nuestro discurso. Incluso al usar el lenguaje, si queremos nombrar algo demasiado nuevo para tener un nombre (por ejemplo, un aparato que se acaba de inventar o un animal recién descubierto) o queremos expresar una relación para la que no hay ningún verbo o palabra, recurrimos a la metáfora; lo mencionamos o describimos como algo más, como algo análogo. El principio de la metáfora es simplemente el principio de decir una cosa y denotar otra esperando que se entienda que significa la segunda. Una metáfora no es un lenguaje, es una idea expresada por medio del lenguaje, una idea que a su vez actúa como un símbolo para expresar algo. No es discursiva y, en consecuencia, no hace ninguna afirmación de la idea que transmite; pero formula una nueva concepción para que nuestra imaginación la capte directamente.[6]

La conciencia y la idea forman parte del proceso de la actividad artística significativa, pero una idea necesita un vehículo que la transmita, que la convierta en un objeto o suceso que tenga un lugar en el mundo. Hacerlo exige un salto imaginativo hacia una forma que plasme esa transformación. ¿Qué medios, qué forma, qué estructura transmitirán o expresarán la idea que ha animado este proceso? Las ideas que no se pueden encarnar en un medio están destinadas a quedarse en la corteza cerebral, un lugar al que no pueden acceder otras personas y que es evanescente para uno mismo.

Decir que una construcción imaginativa se debe formar es encarnar un propósito. La imaginación ofrece las condiciones iniciales que hacen posible los propósitos genuinos. Pero las construcciones imaginativas y los diseños desarrollados a partir de ellas no se deberían contemplar como si fueran instrucciones o guiones; el acto de expresión también es una ocasión para revisar propósitos e incluso para descubrirlos y alterarlos. Dicho de

otro modo, los propósitos representados imaginativamente se mantienen con flexibilidad. No sólo el artista habla a su obra; la obra también habla al artista.

Hablar de la necesidad de la construcción imaginativa de una idea conduce a otro aspecto de la expresión artística: la necesidad de aptitudes técnicas. Una construcción imaginativa vista claramente con el ojo de la mente no podrá tener una vida empírica si el estudiante no posee los medios técnicos para expresarla. Como comentó Dewey una vez, las ideas se deben *com*primir para que se puedan *ex*presar.[7] El artista destila la idea dentro de las limitaciones y las posibilidades de un material y, con ello, convierte el material en un medio, en un vehículo que media en lo que la persona desea decir. El uso de aptitudes técnicas es una manera de tratar un material para que la forma creada tenga un efecto. Si no hay aptitud técnica, no hay tratamiento. Si no hay tratamiento, no hay efecto. Los artistas de cualquier campo practican con asiduidad con el fin de adquirir las técnicas que necesitan para crear los efectos que desean.

He hablado de los diversos modos de pensamiento y de trabajo en la actividad artística en términos discretos. Pero, en realidad, no están diferenciados. El lenguaje es una manera de establecer distinciones y las distinciones fomentan diferencia y separación. Es importante recordar que estos modos de pensamiento son empíricamente inseparables. Los sentidos alimentan las ideas y las ideas concentran los sentidos. Encontramos lo que buscamos y, con frecuencia, más de lo que buscamos. Al mismo tiempo, la imaginación está moderada por las aptitudes que creemos tener para crear.

Lo que tenemos es un conjunto complejo, integrado y mutuamente determinado de procesos cognitivos en interacción. El lenguaje y las teorías que se usan para describir esos procesos son maneras de destacarlos para que se puedan examinar. El objetivo no es asignarles una existencia independiente.

Pero, ¿qué se considera aprendizaje en las artes? A continuación deseo centrarme en la actuación de los niños en la elaboración o creación de una forma artística o, dicho de otro modo, en la realización de una obra de arte.

Qué dibujan los niños y por qué

¿Qué sucede cuando vemos los cambios en las imágenes que dibujan los niños? ¿Cómo los explicamos? ¿Son garabatos carentes de propósito? ¿Son marcas que representan intentos de comunicar? ¿Son el resultado del despliegue de un programa determinado genéticamente? ¿Son la consecuencia de lo que han aprendido los niños trabajando con los medios? ¿Qué significan los dibujos de los niños? O, en realidad, ¿tienen algún significado?

Estas preguntas tienen distintas respuestas en función del teórico que leamos. Por ejemplo, Jonathan Matthews cree que hasta los bebés tienen la intención de comunicar y que esta intención en parte es el resultado del vínculo creado en la relación del niño con sus padres.[8] Además, Matthews cree que la intención del niño se expresa de diversas maneras: el medio de expresión puede ser gráfico o verbal (mediante el gorjeo y otras formas de «habla» infantil), o manifestarse en movimientos corporales. En pocas palabras, la expresión de la intención del niño está mediada por el medio. Para los niños pequeños los medios son diversos. Matthews cree que las expresiones de los bebés no están menos articuladas que las expresiones de quienes dominan el discurso. Vistas así, las marcas y otras imágenes que hacen los niños muy pequeños son formas de representación que, según Matthews, se deben considerar poseedoras de contenido. Dicho de otro modo, incluso los bebés tratan de decir algo mediante las acciones, las marcas y las imágenes que crean.

Otros ven esta cuestión de una manera bastante distinta. Para Rudolf Arnheim el desarrollo gráfico de los niños es el resultado de una capacidad creciente de diferenciar perceptivamente las cualidades visuales del mundo.[9] A medida que aumenta la diferenciación visual, los niños encuentran cada vez más cosas a las que prestar atención dentro del campo visual. El desarrollo de esta diferenciación perceptiva está acompañado de un aumento en la diferenciación de los dibujos que los niños crean. Los niños crean imágenes visuales dentro de las limitaciones y las posibilidades del material con el que trabajan. Según Arnheim, los niños crean con el material un *equivalente estructural* de lo que intentan representar. De este

modo, para muchos niños de tres y cuatro años de edad, una manera satisfactoria de representar la figura humana es la llamada forma de renacuajo: una forma circular (que representa el cuerpo y la cabeza) con dos líneas unidas a ella (que representan las piernas). Sin embargo, a medida que los niños maduran las imágenes que dibujan son cada vez más diferenciadas y, en la cultura occidental, se establece el deseo de crear una ilusión convincente. Los niños de diez años de edad quieren hacer dibujos de gatos que se parezcan a gatos. Según Arnheim, lo que tenemos aquí es una progresión gradual de la diferenciación perceptiva como un aspecto normal del proceso biocultural, y una inclinación paralela a dominar la ilusión entre los niños de Occidente. Los niños de primaria que aprenden a hacerlo bien se suelen considerar los artistas de la clase.

Arnheim no sugiere que los niños pequeños vean el mundo tal como lo dibujan. Lo que dice es que las representaciones que hacen los niños de una casa, un árbol o una persona son esquemáticas y que estas imágenes esquemáticas no son tan diferenciadas como llegarán a serlo cuando los niños maduren. A medida que la maduración avanza, la percepción y la representación se van refinando. Con la experiencia en el uso de materiales, los controles técnicos se refinan y los dibujos de los niños reflejan su capacidad para crear ilusión. Con estos desarrollos, los niños adquieren más instrumentos para la producción artística.

Otros teóricos como Rhoda Kellogg creen que en el inconsciente colectivo de los niños reside una variedad de formas simbólicas, siendo el mandala uno de los ejemplos principales, y que los niños crean intuitivamente ecos de estas formas en sus obras gráficas.[10] Siguiendo las teorías de Jung, Kellogg describe el desarrollo artístico de los niños como el despliegue de un proceso histórico que reside en su inconsciente colectivo. El proceso de crear arte es un proceso que libera el contenido de este inconsciente colectivo.

Otros autores como Anna Kindler abordan el desarrollo gráfico de los niños desde una perspectiva basada en una concepción posmoderna del arte. Según esta concepción, los valores estéticos modernos, en contraste con los valores posmodernos, se ponen en duda como valores arbitrarios que deben ser sustituidos por concepciones menos preceptivas de lo que es el arte.

Para Kindler, las características liberadoras del posmodernismo ofrecen la posibilidad de una nueva perspectiva para los educadores de arte. Según Kindler, el objetivo debería ser tener en cuenta todas las formas de representación que los niños puedan usar, desde los mapas y los dibujos a las pintadas y el *rap*; la muerte del arte ha creado una nueva oportunidad para redefinir tanto el desarrollo del arte como los objetivos de la educación artística. Kindler escribe lo siguiente:

> Es evidente que la situación [actual] plantea un reto al campo de la educación artística. Exige un replanteamiento de lo que debe ser la educación artística en la era «posterior al fin del arte» para explicar una variedad de repertorios pictóricos y lenguajes visuales que reflejan la textura abierta del concepto de arte. Ofrece oportunidades de incorporar a la educación artística ámbitos de representación pictórica que tradicionalmente han permanecido fuera de sus límites. Exige que nos replanteemos nuestra noción del desarrollo artístico y de las maneras de apoyar y alentar este desarrollo.[11]

El argumento de Kindler abre el contenido de la educación artística, pero si bien esta autora tiene mucho que decir sobre la semiótica de la imagen, dedica menos atención a la estética de la imagen y a lo que la gente ha valorado más de las artes.

Lo que vemos en estas interpretaciones del desarrollo artístico del niño es que algunos teóricos destacan la conexión que según ellos existe entre marca y significado. Para ellos, hasta los recién nacidos tienen intenciones y crean marcas que las expresan. Para otros, el arte de los niños es el resultado de un proceso de diferenciación tanto de la percepción como de la representación. Otros creen que en el inconsciente profundo del niño reside el conocimiento intuitivo de nuestros antepasados culturales. Todos tenemos un inconsciente colectivo y sus manifestaciones se deben encontrar empíricamente en las artes. Por último, hay quienes destacan la influencia de los valores y supuestos culturales que damos por sentados en la formación de nuestra concepción del arte de los niños. Consideran que las concepciones tradicionales son restrictivas y abogan por una perspectiva diferente, una perspectiva más amplia de lo que pueden hacer los niños en el proceso de representación con una gran variedad de materiales y gestos.

Entonces, ¿qué crean los niños cuando pintan o dibujan? ¿Hay pautas o rasgos comunes relacionados con la edad en las imágenes que crean? En este caso, ¿qué significan?

Empecemos con una descripción empírica de la creación de imágenes por parte de niños muy pequeños. Consideremos las cinco imágenes que se muestran en las láminas 2 a 6. La lámina 2 fue realizada por un niño de veintitrés meses de edad. Lo que quizá sorprende más de esta imagen es la velocidad a la que fue creada. Los niños de esta edad suelen obtener lo que podría llamarse «el placer de la acción», una forma de placer que no sólo se deriva del rápido movimiento de la mano, el brazo y la muñeca, sino también de las propiedades visuales que surgen de la acción. En cierto sentido, dibujar se convierte en un suceso en lugar de ser un esfuerzo deliberado de delinear las características de algún objeto, situación o persona.

Aunque existe una inmensa distancia conceptual entre la obra de los expresionistas abstractos y la de un niño de veintitrés meses de edad, en los dos casos la superficie que recibe la pintura, la forma o la línea se concibe como un escenario en el que actuar; el amplio gesto deja su marca. En los dos casos, puede que la imagen no transmita ningún contenido deliberado. En cierto sentido, lo que surge es otro tipo de «objeto encontrado». El acto produce condiciones para el descubrimiento visual.

Las láminas 3 y 4 muestran imágenes dibujadas por el mismo niño a los veintinueve meses de edad. Las dos muestran una tendencia a ralentizar un poco la acción y aportar alguna medida de cierre visual a las imágenes dibujadas. El pequeño punto en forma de flecha que se encuentra en la parte superior del cuadrante inferior izquierdo de la lámina 2 es el punto de partida del dibujo. Esta respuesta a una petición de que el niño dibujara a su madre empieza con la atención centrada en el principio con forma de flecha y luego cambia con rapidez a movimientos más amplios con todo el brazo, que crean la imagen tal como la vemos.

Se daban las mismas condiciones en la creación de la lámina 3. En el cuadrante izquierdo de la imagen hay un trazo más fuerte, el punto de arranque del dibujo. El niño empezó lentamente pero luego pasó a realizar unos trazos amplios y rápidos. Es probable que este niño no hubiera

desarrollado aún los esquemas necesarios para crear un equivalente estructural de la figura humana con una mayor verosimilitud. No tiene ningún mérito especial la capacidad de producir imágenes sobre papel que representen las características estructurales de una persona, una casa o un árbol. Pero los dibujos que hacen los niños ofrecen una indicación de la medida en que la capacidad de hacerlo se ha desarrollado a una edad dada.

Las láminas 5 y 6 también son respuestas a la petición de hacer un dibujo de la madre y del padre. Los dos dibujos fueron hechos por un niño de cuatro años y medio de edad.

Lo más revelador es la similitud entre los dibujos. Las formas, la situación y los colores son casi idénticos. En los dos casos el cielo está arriba, la tierra abajo, el sol tiene cinco rayos que emanan de él y la persona retratada luce una sonrisa en la cara. En los dos casos las proporciones son aproximadamente las mismas. La diferencia más elocuente se encuentra en el pelo. Esta característica definitoria diferencia una imagen de la otra. La madre tiene el pelo claramente largo.

Lo importante aquí no es si la madre tiene el pelo largo o no. Este niño ha adquirido un conjunto de convenciones visuales más o menos normalizadas para representar personas y para representar arriba y abajo. Apoya las figuras sobre el suelo y coloca el sol en el cielo. Con el tiempo, estas imágenes se harán cada vez más diferenciadas. Veremos cómo se plasman estos rasgos evolutivos examinando otros dibujos.

Si observamos los dibujos —y, por analogía, las pinturas— de niños desde el nacimiento hasta los catorce años de edad, en general veremos una progresión de imágenes de marcas a formas, luego al uso de una base sobre la que apoyar las figuras, el uso de un lugar o situación, la superposición de figuras para representar la profundidad y, en algunos niños, el uso de luces y sombras para crear la sensación de volumen o redondez. Entre los objetivos que interesan a los niños de nuestra cultura se encuentra el dominio de la ilusión, una antigua aspiración de los artistas occidentales, desde Giotto en el siglo XIV hasta los principios del impresionismo hacia el tercer cuarto del siglo XIX, cuando lo que llamamos una atención

autorreflexiva a la abstracción empezó a surgir en la obra de Cézanne, el fauvismo y, sobre todo después del cambio de siglo, en las pinturas cubistas de Picasso y de Braque.

Decir que el interés en la abstracción se empezó a desarrollar hacia 1880 con Cézanne no significa que los artistas anteriores a esa época no estuvieran interesados en el carácter abstracto de las formas con las que trabajaban; el hecho es que todos los artistas se deben ocupar de estas cuestiones para hacer algo que valga la pena desde el punto de vista artístico. Lo que intento decir es que durante el último cuarto del siglo XIX los artistas de Occidente se liberaron de la preocupación por la verosimilitud y reorientaron sus esfuerzos a explorar formas abstraídas de la realidad que les había interesado representar en épocas anteriores.

¿Manifiestan los niños de preescolar los mismos intereses que, por ejemplo, Jackson Pollock, Pierre Soulages o Mark Rothko? Mi opinión es que no. La obra de los artistas abstractos está guiada por unos objetivos que los niños de preescolar no son evolutivamente capaces de concebir. Esto no significa que los preescolares no disfruten de la viscosidad de la pintura, del brillo del color o de la sensación de deslizar un pincel por una superficie. Las observaciones de su conducta mientras dibujan y pintan dan a entender que lo hacen. Pero los artistas usan la abstracción para plasmar una idea, descomponer una imagen visual, expresar una noción inefable. Los artistas no se limitan a esparcir pintura; incluso pintores del expresionismo abstracto o *action painting* como Franz Kline usaban la acción al servicio de una idea. El lienzo era al mismo tiempo un escenario para el descubrimiento y un medio por el que sus ideas animadas podían adoptar una forma pública.[12]

Quizá la noción más popular del arte infantil se encuentra en las ideas de Viktor Lowenfeld sobre las etapas por las que pasan los niños en el curso de su obra gráfica.[13] Para Lowenfeld, estas etapas, que son características modales relacionados con la edad, son el resultado de un programa definido genéticamente que se desarrolla a lo largo de la vida del niño. Lowenfeld considera que estas etapas son naturales y cree que la función de los dibujos difiere para niños de edades diferentes. Las implicaciones pedagógicas de

su concepción del arte infantil como un proceso de desarrollo son que el enseñante desempeñe una función básicamente de apoyo y dejar que la naturaleza siga su curso.

Lowenfeld también señala que cuando los niños entran en la adolescencia empiezan a aparecer actitudes o factores de la personalidad relacionados con el carácter expresivo de la actividad artística. Identifica dos tipos de personalidades o énfasis en la expresión visual. A una la llama *visual* y a la otra *háptica* o táctil. La primera conduce a obras que destacan la verosimilitud y la segunda a obras que destacan la expresividad emocional. En cierto sentido, la primera está representada por el realismo visual y la segunda por el expresionismo. La tendencia a la una o a la otra es más una consecuencia de la dotación biológica de cada niño que, por ejemplo, de los modelos de arte visual que los niños han encontrado o de las expectativas que tienen para el niño adultos importantes para él. Lowenfeld escribe lo siguiente:

> Podemos distinguir claramente dos tipos, tanto por los productos finales de su actividad artística como por su actitud hacia sus propias experiencias. Cuando investigamos los productos artísticos de estos dos tipos, vemos que el tipo visual parte de su entorno, que siempre se siente como un espectador y que sus intermediarios para la experiencia son básicamente los ojos. El otro, el tipo háptico, se interesa sobre todo por sus propias sensaciones corporales y por las experiencias subjetivas en las que se siente emocionalmente implicado... Además, se ha visto que la incapacidad de advertir objetos visuales no siempre es un factor inhibidor de las actividades creativas. Al contrario, el hecho mismo de no prestar atención a las impresiones visuales puede convertirse en la base de una creatividad específica del tipo háptico. Esto es de la máxima importancia para los educadores de arte, sobre todo para los que sólo se ocupan de los estímulos visuales.
>
> Una persona predispuesta a lo visual se sentiría perturbada e inhibida si sólo se le estimulara con impresiones hápticas, es decir, si se le pidiera que no usara la vista y que sólo se orientara por el tacto, las sensaciones corporales y musculares, y las fusiones cinestésicas.[14]

Cuando consultamos la literatura encontramos teorías del arte infantil en las que el desarrollo artístico está directamente relacionado con el deseo de los niños de transmitir significado, incluso en el caso de los bebés. Encontramos teorías que consideran que el desarrollo es un producto de las situaciones donde trabajan los niños. Encontramos teorías que sostienen que las imágenes que generan los niños tienen sus raíces en su inconsciente colectivo. Encontramos teorías según las cuales las obras de arte que crean

los niños son una función de la concepción limitada y limitadora del arte que el modernismo ha impuesto en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. Encontramos teorías donde las características del arte infantil son una función del desarrollo de un programa genético y de una predisposición determinada biológicamente hacia distintos estilos de arte. Quizá la manera más simple, aunque también más inadecuada, de clasificar estas teorías es distinguir entre las que dicen que los niños se desarrollan básicamente de dentro hacia fuera, y las que dicen que se desarrollan de fuera hacia dentro.

¿Cómo podemos concebir las características cambiantes del arte infantil y qué nos pueden decir esas características sobre la relación entre las artes y el desarrollo de la mente?

Antes he hablado de las «etapas» de la realización de las obras de arte. Estas etapas incluyen la capacidad de experimentar el mundo cualitativo, formular una idea o una cuestión que el trabajo debe abordar, crear un vehículo imaginativo a través del cual plasmarla y aplicar un repertorio técnico que haga posible su realización dentro de las limitaciones y las posibilidades de un material. Cada una de estas «etapas» del proceso de creación invita al uso de la mente; cada una exige el uso de lo que se podría llamar —de una manera un tanto limitada— aptitudes cognitivas. El argumento que deseo desarrollar aquí es que las maneras en que se expresan los niños en las artes plásticas dependen de las aptitudes cognitivas que han adquirido, que éstas están relacionadas con sus aptitudes biológicas y con sus aptitudes aprendidas, y que estas características entran en interacción con la situación en la que trabajan. La actuación en las artes es el resultado de una mezcla dinámica de características en interacción: el desarrollo, la situación y las aptitudes cognitivas que el niño ha adquirido como resultado de esa interacción. Los enseñantes fomentan el proceso educativo, sea en las artes o en otra materia, mediante el diseño de las situaciones que estimulen el desarrollo de estas aptitudes.

Consideremos de nuevo la capacidad de leer el entorno cualitativo. Esta lectura puede ser muy diferente en función de la lente a través de la cual se observe el mundo. El marco de referencia es muy importante; influye tanto en lo que se verá como en lo que se hará con lo que se vea. Mirar el puente del Golden Gate desde la perspectiva de un ingeniero nos

lleva a observar características pertinentes a la maravilla de la ingeniería que es. Ver el puente como un poeta es atribuirle o recuperar un significado que se revela por los valores que el poeta aporta al puente, valores que se expresan o encarnan en un poema. Ver el puente como un pintor consiste en prestar atención a las relaciones de forma que se pueden hacer palpables o expresables en una pintura. Se establecen significados; el ingeniero, el poeta y el pintor construyen distintas interpretaciones porque se basan en marcos de referencia diferentes. Ver es una actividad selectiva conformada por los marcos de referencia que actúan como pantallas en nuestra conciencia.

La conciencia es el producto de la atención y la atención está guiada por la experiencia pasada y moderada por la necesidad o el propósito actual. La conciencia también es una forma de conocimiento e inicialmente está alimentada por la sensibilidad. Así pues, la sensibilidad es la madre de la conciencia y ofrece contenidos para la reflexión, el análisis y el establecimiento de conexiones. Puesto que la conciencia depende inicialmente de la sensibilidad, el refinamiento de los sentidos tiene una importancia fundamental. No podemos escribir o pintar sobre lo que no hemos observado aunque «sólo» sea con la imaginación. La educación artística desempeña un papel esencial en la creación de situaciones que permitan refinar los sentidos.

El refinamiento de la sensibilidad se beneficia de aprender a prestar atención. Se beneficia de la capacidad de comparar y contrastar. Se beneficia de la discusión de lo que se contempla con otras personas. Se beneficia del conocimiento del contexto donde reside una forma, un proceso o un objeto dado. Saber algo del contexto nos permite buscar con más eficacia lo que está ahí. Pensemos en un mecánico experto que diagnostica una avería de un automóvil o en un radiólogo que examina una radiografía. Es muy útil saber qué debemos oír o buscar.

En el contexto de la apreciación estos procesos podrían ser suficientes. En el contexto de la creación no lo son. En el contexto de la creación se debe formar una idea; se debe crear algo que dé un objetivo a la obra a realizar. Dicho de otro modo, la persona debe tener algo que expresar, algo que lograr, algo que decir. Para Monet era la cualidad de la luz; para

Picasso, durante su período cubista, era la interacción entre el espacio y el tiempo; para los tallistas senufo, la invocación y la veneración de sus antepasados; para Bridget Riley o Agnes Martin, la influencia de las ilusiones ópticas en nuestro campo visual. Cada uno de estos artistas trabajaba con un objetivo; su obra tenía un propósito, pero incluso las obras que tienen un propósito exigen algo más que una aspiración o un objetivo; necesitan un vehículo. El artista, sea niño o adulto, debe prever e inventar un medio por el que el propósito se haga real en una forma material. Es aquí, en el contexto de la propia obra, donde se produce la invención.

Consideremos la arquitectura. ¿Cómo se diseña un edificio, por ejemplo un museo, donde la precisión y la proporción alcanzan el máximo nivel de refinamiento? I. M. Pei abordó este problema en el diseño de la National Gallery de la ciudad de Washington. ¿Cómo se crea la sensación de movimiento en un objeto que es estacionario? Los futuristas lo hicieron, y también lo hizo el diseñador de los Ferrari. Cada una de estas soluciones dependía de la capacidad de alguien para imaginar posibilidades que pudieran resolver el problema planteado. Cada solución imaginativa es una solución a un problema, la realización de un objetivo. Pero no lo es del todo.

Las soluciones en el contexto de la imaginación son una cosa; las soluciones en el contexto del mundo en el que vivimos son algo más y, para esos tipos de soluciones, debemos tener el conocimiento y las aptitudes técnicas necesarias para convertir lo que aparece en el ojo de la mente en algo que tenga una existencia material. Y para hacerlo necesitamos poder pensar en función de un medio. Pensar en función de un medio supone una sutil apreciación de las potencialidades de un material y de los pasos que debemos dar para que esas potencialidades se hagan reales. Por ejemplo, una persona que pinta un cuadro al óleo puede desear crear una cierta translucidez sobre la superficie del lienzo. Esto puede exigir la aplicación de un color opaco directamente sobre una tela imprimada, seguida por varias capas de color transparente. La medida en que las aspiraciones del artista se lleguen a plasmar dependerá en gran parte de sus conocimientos y de su repertorio técnico.

El uso de aptitudes técnicas no es la aplicación mecánica de hábitos rutinarios. A veces, las técnicas mismas se deben inventar para transmitir ideas, ideas que, en ese momento, no se pueden abordar con las técnicas existentes. El desarrollo de la perspectiva en el siglo XIV fue un gran avance técnico cuyo objetivo era transmitir de una manera más poderosa ideas sobre las creencias religiosas. La perspectiva no fue un mero accidente ni un simple adorno decorativo; desempeñó una función social y religiosa de enorme importancia.[15] Hizo que las narraciones religiosas fueran más atractivas.

Es relativamente fácil contemplar la técnica como una especie de aptitud motriz rutinaria. En cierto sentido, esta noción de la técnica como un hábito es exacta. Muchas técnicas se acaban aprendiendo tan a fondo que su aplicación con éxito exige muy poca o ninguna atención consciente. Reflexionemos unos instantes sobre el uso del teclado de un ordenador. Si necesitamos pensar en la situación de cada tecla mientras escribimos, la probabilidad de que podamos concentrarnos en el contenido que deseamos expresar disminuye. Podemos andar fácilmente kilómetros y más kilómetros sin prestar una atención consciente a nuestros pies salvo en los tramos con cuestas, piedras y escombros que puedan causarnos alguna lesión. En otras palabras, sólo prestamos atención a las técnicas cuando las que tenemos resultan ser inadecuadas para poder abordar una situación.

En el contexto de la creación artística, la aplicación de un repertorio de aptitudes técnicas no actúa independientemente de otras características de la capacidad artística. Los niños, al igual que los adultos, tarde o temprano necesitan aprender a prestar atención a las relaciones cualitativas que se despliegan en el curso de la acción. Deben notar el peso de la punta del pincel cargado de pintura para calcular las consecuencias de una pincelada al aplicarla al papel. Tarde o temprano deben aprender que si una hoja de papel de acuarela se humedece con una esponja antes de aplicar la pintura, sólo pasa una cantidad dada de tiempo antes de que seque y les impida conseguir los efectos que buscan. Cuando consideramos las técnicas necesarias para usar con eficacia el vídeo, el cine y el ordenador con fines artísticos, es indudable que el papel de las técnicas es muy importante. En pocas palabras, la técnica se guía por consideraciones estéticas.

He hablado de las técnicas básicamente en función de la atención a cualidades y a ciertos tipos de actuación. Sin embargo, la aplicación con éxito de las técnicas también está supervisada y guiada por las aptitudes lingüísticas. Una de las funciones importantes del lenguaje es que nos permite interpretar mentalmente nuestras opciones antes de pasar a la acción real. Mediante un proceso llamado autorregulación podemos ensayar las actividades previstas, probar determinadas opciones, describir y analizar los diversos caminos que podemos seguir para solucionar un problema cualitativo. Aunque he descrito las etapas de la actividad artística como si fueran procesos independientes, deseo volver a destacar que estos procesos interaccionan entre sí y que sólo hago distinciones entre las etapas a causa de las limitaciones del lenguaje que debo usar para escribir sobre esta cuestión.

Resumen de lo visto hasta ahora

El desarrollo de la creación de imágenes visuales en los niños se caracteriza por la aparición y el refinamiento gradual de formas de pensamiento. Lo que vemos con el tiempo en las características de las obras de arte de los niños es fruto del aprendizaje. Este aprendizaje está fomentado por los enseñantes y por otras personas que ofrecen a los niños oportunidades de experimentar el mundo cualitativamente, que les ofrecen materiales con los que poder trabajar, y que les ofrecen una guía, ejemplos, sugerencias y ayuda de maneras que fomentan el aprendizaje en el contexto de las artes plásticas. Cuando las artes se enseñan bien, las formas de aprendizaje así fomentadas no sólo se refieren al refinamiento de la sensibilidad, sino también a la serie de procesos cognitivos que antes he identificado. Entre ellos se incluyen los medios para generar ideas y la adquisición y aplicación de técnicas que les permitan plasmar sus ambiciones artísticas con un material. De este modo, el material se convierte en un medio porque media en sus objetivos.

He propuesto que los objetivos siempre vienen primero y que los medios vienen después. Pero, en realidad, los objetivos, los propósitos y las ideas no sólo preceden a la acción; muchas veces la siguen. El material

mismo se convierte en una fuente de ideación sugestiva. La exploración cualitativa de un material puede generar nuevas ideas u objetivos. Por lo tanto, es mejor concebir estos procesos como una forma de diálogo, como una conversación, no como un monólogo del artista dirigido a un material dócil. Este proceso dialogal, además de producir una imagen artísticamente atractiva, también tiene consecuencias para el niño. Estas consecuencias se refieren al hecho de que la exploración del material al servicio de una idea se convierte en una manera de sensibilizar y descubrir los contornos del propio paisaje interior. Aprendemos a sentir lo que hemos visto, porque es en las artes donde se alcanza un nivel especial de atención concentrada, una forma de atención que rara vez interviene en la mayoría de las situaciones que experimentamos. Las artes nos invitan —o mejor dicho, nos exigen— a que prestemos atención con sensibilidad a los conjuntos cualitativos que nosotros mismos generamos. Nos piden que notemos nuestra propia respuesta emocional a estos conjuntos cambiantes de cualidades. Las artes nos ayudan a ser conscientes de nosotros mismos y, en muchos casos, las usamos para rehacernos a nosotros mismos.

El arte de los niños

Los estudiosos del arte infantil señalan que hay distintas teorías que intentan explicar sus características cambiantes.[16] Según una de estas teorías los niños dibujan lo que ven, no lo que saben, mientras que otra teoría sostiene precisamente lo contrario: los niños dibujan lo que saben, no lo que ven. Para dibujar lo que saben, los niños no prestan atención a las características visuales del objeto a dibujar, sino a su concepción de ese objeto: los niños saben que una mano tiene cinco dedos y que una casa tiene ventanas, y se aseguran de que todo ello esté presente en sus dibujos. Es probable que esos dibujos sean esquemáticos o estén simplificados y que sirvan como representaciones económicas de aspectos del mundo visual. Para los niños interesados en el uso didáctico de la imagen —un uso cuyo objetivo es representar o transmitir una idea o un relato en lugar de reproducir las características visuales de algo— dibujar lo que uno sabe es el enfoque más eficaz a la representación gráfica.

Según la otra concepción, los niños dibujan lo que ven, no lo que saben. Se cree que la percepción de los niños pequeños es menos detallada, más global y generalizada, y que estas percepciones generalizadas se plasman en los dibujos que hacen. Los niños dibujan imágenes que no tienden a reproducir de una manera detallada las características proporcionales del mundo visual porque, según se dice, tienden a ver el mundo de una manera menos diferenciada.

Es posible conciliar estas dos teorías aparentemente opuestas tomando exactamente la dirección contraria. El realismo visual, la tendencia de los niños a dibujar lo que ven en lugar de lo que saben, presupone que ver no tiene relación con el saber. Pero los objetos y los sucesos del mundo se conocen mediante muchas modalidades sensoriales y cada una contribuye a la conciencia que tienen los niños de las características del objeto a dibujar. Es esta conciencia lo que se manifiesta en las representaciones gráficas de los niños.

El realismo intelectual y el realismo visual no son conceptos o teorías contrapuestas; representan dos caras de la misma moneda. Los niños no pueden saber lo que no pueden ver y no pueden ver sin saber, porque ver es una manera de conocer.

Si esta conciliación teórica de dos concepciones aparentemente opuestas agotara nuestra explicación de las características del trabajo de los niños, sería una explicación relativamente sencilla. Sin embargo, los niños no sólo dibujan lo que ven y lo que saben, sino también lo que imaginan. Los niños dibujan lo que imaginan generando imágenes que nunca han existido en el mundo «real», pero que son posibles en el mundo de la imaginación: caballos alados, centauros, seres del espacio, gatos morados, etc. La imaginación no está coartada por el realismo visual y para muchos niños pequeños es una rica fuente de imágenes para dibujos, relatos o bailes.

Los niños no sólo dibujan lo que imaginan, ven y saben, sino también lo que sienten. Lo que sienten por un objeto, una persona o un suceso concreto se refleja en su manera de tratarlo en un dibujo. Lo importante se suele exagerar, se suele hacer más visible, adquiere una prominencia sobre el papel que le confiere la trascendencia que el niño desea expresar.

La manera de tratar el material y las características de las imágenes que crean los niños están relacionadas con sus intenciones, pero no están determinadas por ellas. La intención, cuando está conformada por la imaginación, es la madre de la invención. Si el niño está interesado en los cuentos, puede que baste con descriptores gráficos simplificados de sucesos, objetos y personas para comunicar el mensaje. Si el niño está interesado en expresar o comunicar sentimientos sobre esos sucesos, será necesario ocuparse de otras características de la obra para que expresen el deseo de representar esos sentimientos.

Dicho de una manera más sencilla, el propósito ayuda a definir la manera en que se va a tratar una imagen. Naturalmente, la manera de tratar una imagen no sólo es una función del propósito; también está relacionada con el repertorio técnico de los niños para hacer posible esa representación. Lo que hace falta en cualquiera de las artes no es sólo una concepción de la posibilidad artística, sino también un repertorio de actuación que permita que esas posibilidades se plasmen en un material.

La hoja de papel con la que trabajan los niños es como el escenario donde surgen sus representaciones gráficas. Como señala Jonathan Matthews, una de las características importantes de este espacio de trabajo es que ofrece una retroalimentación inmediata. A diferencia del habla, las imágenes visuales gráficas permanecen visibles y se pueden trabajar. Podemos examinarlas, modificarlas y hacer comparaciones entre los cambios realizados. El área de trabajo que los niños emplean es una especie de laboratorio para sus tentativas. Este laboratorio permite que los niños descubran lo que ocurre cuando se hace una cosa en lugar de otra.

En el dibujo de formas gráficas, los niños pasan de un repertorio simplificado que se manifiesta en arcos y círculos a formas que están muy relacionadas con la mecánica del brazo, la muñeca y la mano. Con el tiempo, los niños adquieren otras aptitudes gráficas que conducen a la creación de círculos y, más adelante, a líneas unidas a ellos. En efecto, los niños pasan de formas lineales a formas cerradas y luego a formas cerradas con apéndices. Las conexiones con una forma visual central suelen darse en

ángulo recto. Este repertorio incipiente da al dibujo una sustancia que transforma las líneas en objetos. Lo central y lo radial se convierten en una característica visual básica de este creciente repertorio gráfico.

A medida que los niños maduran, cada una de las adquisiciones que incorporan a su repertorio pasa a formar parte de repertorios posteriores. De este modo, el desarrollo artístico de los niños se puede ver como una colección de repertorios diversificados que se expanden y se refinan continuamente y que amplían sus opciones visuales.

Cuando un niño desea representar, por ejemplo, una mesa, la perspectiva o posición desde la que la dibuja es la más indicativa de las características visuales de ese objeto. Por ejemplo, no es probable que el niño la dibuje vista desde arriba; lo más probable es que dibuje una vista lateral para mostrar los rasgos visuales más reveladores de la mesa. Lo mismo cabe decir del dibujo de la figura humana. Normalmente se representa de frente y de una manera simétrica; en los dibujos de niños no suelen aparecer representaciones de medio lado o de espaldas hasta muy avanzado su desarrollo y sólo cuando poseen la aptitud técnica necesaria para hacerlo. Así pues, los niños se encuentran en un proceso de inventar repertorios para poder plasmar sus intenciones dentro de los límites de la pintura, el lápiz o cualquier otro instrumento gráfico. A medida que crecen, su repertorio se amplía y las opciones que ello les permite se expanden en consecuencia. Así pues, el desarrollo en las artes plásticas, al igual que en otros campos, se puede considerar una expansión creciente de los medios para dar una forma pública a los contenidos de la imaginación.

Volvamos a algunas de las características del arte infantil. Lo que observamos en los dibujos de niños de, por ejemplo, dos a cuatro años de edad es una actividad rítmica del lápiz sobre el papel o pautas de golpes con los puños en la plastilina. Observamos que los niños prestan atención a la acción y a las imágenes que surgen. Este proceso parece estar motivado por el puro placer del movimiento con el material y de la observación de las consecuencias visuales de ese movimiento. A esta edad, los niños desarrollan una sensación de agencia personal. Hacia los tres o cuatro años de edad, los niños suelen dar nombres a las marcas que hacen: éste es papá, ésta es mamá. Más adelante, las intenciones se expresan antes que la acción.

Este paso constituye un desarrollo cognitivo muy importante; el niño empieza a descubrir que una cosa puede representar a otra. La obra empieza a actuar como un símbolo.

Otra característica notable de las pinturas y los dibujos de los niños de menos de cuatro años y medio de edad es la actitud experimental que manifiestan en cuanto a la creación de imágenes. Un gran porcentaje de los niños de dos a cinco años de edad primero actúan y luego observan el resultado. En otras ocasiones hay una clara intención que se desea plasmar. Por ejemplo, puede que un niño quiera dibujar una persona que hace algo en el jardín. Sus esfuerzos se encaminan a crear la imagen de una persona que está de pie entre las flores. En estas circunstancias, la función de realizar la imagen es básicamente didáctica: la intención es narrar una historia, transmitir una idea concreta. Es indudable que las consideraciones estéticas intervienen en la selección del color y en la manera de organizar las imágenes; pero su característica más importante es el intento de comunicar.

En otras ocasiones, los esfuerzos de los niños adoptan una orientación que podría llamarse expresionista: la acción precede al propósito y los resultados de la acción ofrecen oportunidades para elegir. La acción también ofrece la oportunidad de escapar de lo literal y de participar en un proceso que hace posible «ver lo que pasa». En el aspecto didáctico o narrativo de la creación de imágenes, los niños de cuatro a cuatro años y medio de edad pueden emplear una variedad de imágenes esquemáticas que ya forman parte de su repertorio de dibujo visual. Por ejemplo, pueden producir imágenes esquemáticas de una cara, un cuerpo, el sol, una montaña, una casa, flores, nubes, pájaros, etc. Luego, estas imágenes esquemáticas se combinan; el objetivo de su composición es mostrar la narración que el niño desea expresar con la imagen.

Con frecuencia se da un diálogo interno relacionado con el proceso de creación de imágenes. No es raro que los preescolares hablen consigo mismos mientras pintan dándose instrucciones, haciendo elecciones, contándose historias. Con frecuencia vemos que los niños gorjean o hacen otros sonidos mientras pintan. La pintura es una especie de acompañamiento para los sonidos o viceversa. Lo que revelan estas

actividades es una inmersión en el proceso. Esta inmersión es al mismo tiempo visual y cinestésica. La acción rítmica de la mano y del brazo, la sensación de la viscosidad que fluye del pincel, las sorpresas visuales que estas actividades suelen ofrecer crean un diálogo o conversación entre el niño y la obra. El niño actúa, la obra habla, el niño contesta, la imagen adopta una nueva configuración que provoca un cambio en la conversación. Como diría Mikhail Bakhtin, se da «una imaginación dialogal».[17]

La observación de preescolares, incluso de dos años y medio a tres años de edad, revela la capacidad de concentrarse a fondo en el trabajo. Los niños suelen quedarse ensimismados en la actividad, una condición que para Dewey era esencial para la experiencia estética. En lugar de ver un lapso de atención breve, solemos ver precisamente lo contrario.

Los materiales que los preescolares tienen a su disposición —lápices y tizas de colores, plastilina, pintura— poseen unas características distintivas que influyen en las opciones de los niños y en las imágenes que surgen. De este modo, la selección de materiales es una manera importante de influir en el tipo de pensamiento de los niños. Un lápiz afilado permite crear imágenes que no sería fácil hacer con un pincel. A la inversa, la expresividad espontánea que hace posible la pintura es más difícil de lograr con un lápiz. El lápiz invita a delinear; un pincel grueso con pintura espesa fomenta la expresividad. Por lo tanto, los materiales son importantes porque influyen en lo que los niños pueden pensar y en su manera de abordar las obras.

Cuando los niños tienen una experiencia considerable con la pintura y el pincel, e incluso teniendo menos de cuatro años de edad, desarrollan un sentido refinado del control de este medio. No sólo pueden controlar el pincel de una manera impresionante; también suelen experimentar con sus límites. Esta experimentación conduce a la adquisición de nuevos esquemas, es decir, de imágenes que antes no poseían pero que ahora pueden usar en sus pinturas. En una palabra, aprenden. Crean las condiciones que fomentan su propio aprendizaje actuando en sus obras de nuevas maneras.

Quizá una de las características más omnipresentes de la creación de imágenes de los niños de preescolar es su capacidad de decidir cuándo han terminado. Los niños tienen el control. Cuando los niños aprenden ortografía, la expectativa tácita es que han terminado cuando han deletreado una palabra correctamente. En la ortografía, como en la aritmética, terminar no es simplemente finalizar el trabajo, sino también llegar a algo que se acerque a una respuesta correcta. En las artes plásticas no predominan unas condiciones similares. La flexibilidad para decidir cuándo se ha terminado es mucho mayor. En realidad, esta elección nunca deja de estar en manos del artista; en última instancia, los artistas adultos siempre deciden cuándo terminan, y lo mismo hacen los niños.

Cuando los niños pequeños, por ejemplo los preescolares, trabajan, se produce mucho aprendizaje periférico, es decir, aprendizaje por medio de la observación y de la socialización con otras personas. Los enseñantes también enseñan de manera periférica. Hacen demostraciones. Las demostraciones animan a los niños pequeños a hacer pruebas. Todo esto suele tener lugar en una variedad de «puestos de trabajo» donde los niños pueden explorar una amplia variedad de materiales y proyectos. Su participación en estos proyectos no está regida por el tiempo del reloj, sino por el tiempo corporal. Su interés define el tiempo que van a dedicar a trabajar en un puesto. Durante su estancia en ellos, la enseñanza es en gran medida oportunista, aunque en las guarderías profesionales la enseñanza está relacionada con un marco de referencia evolutivo. En otras palabras, el oportunismo está tan guiado por la teoría como por el instinto.

Con frecuencia vemos a niños enfrascados en hacer círculos y líneas de una manera repetitiva, una actividad donde no se suele dar un contacto visual directo con los círculos o las líneas que se hacen. La repetición motriz es suficiente. El «control» es más cinestésico que visual. Incluso los niños de dos años y medio de edad suelen desarrollar unos niveles sorprendentes de control sobre los medios y los instrumentos que usan. Aunque sean incapaces de dotar a sus dibujos de una verosimilitud convincente, está claro que su control de los materiales es impresionante. Por ejemplo, las aptitudes gráficas se desarrollan con independencia de que la verosimilitud se haya logrado o no.

El contexto social en el que trabajan los preescolares también es un recurso muy importante para su desarrollo educativo. Reunir a seis niños en torno a una pequeña mesa cuadrada ofrece muchas oportunidades para el aprendizaje periférico; cada niño actúa como un modelo para los demás. Estos modelos no sólo se refieren a la creación de imágenes, sino también a la conversación y al ejercicio del juego imaginativo.

Es frecuente ver a los enseñantes demostrando y a los niños cortando, pegando, pintando o dibujando. Suelen vivir en un universo multimedia mientras trabajan en un proyecto. Este universo multimedia abarca la comunicación verbal, la expresión gráfica, actuar, cantar y otras formas de actividad que los niños que no están inhibidos por las limitaciones de los adultos pueden explorar en el contexto de un solo proyecto. En este contexto, la selección de unos métodos y unos instrumentos concretos activa y refina distintas aptitudes y estimula distintos modos de pensamiento. El niño que tiene un lápiz en la mano trabaja con unas limitaciones y unas posibilidades muy diferentes de las que tendría si trabajara con un caballete, un pincel grueso y pintura espesa. Por lo tanto, la elección de los materiales y los instrumentos que los niños van a usar también es una elección del tipo de pensamiento que se va a estimular. Las guarderías que poseen recursos abundantes son una especie de cornucopia educativa; los niños interaccionan socialmente cuando quieren, prestan atención y se quedan a voluntad; los enseñantes hablan y responden cuando lo creen oportuno. El interés dirige el trabajo.

Estudios realizados en guarderías muestran que los niños de cuatro años y medio de edad desarrollan un control sustancial de los instrumentos que tienen la oportunidad de usar. Algunos pueden usar cuentagotas para distribuir tinta coloreada sobre un papel humedecido con una precisión extraordinaria. Las imágenes resultantes suelen recordar los lienzos manchados de Morris Louis o de Helen Frankenthaler. Usando estos materiales y hablando al niño que los usa, un enseñante comenta: «Estás haciendo una cosa muy bonita». Sin dejar de trabajar, el niño responde: «Es una mariposa». La relación con la pintura abstracta es evidente. El niño ha

mostrado las características estructurales esenciales de la mariposa mediante el corrimiento y la intensidad de las tintas de color que aplica a un papel humedecido.

Las guarderías bien dotadas están llenas de recursos para juegos creativos como el teatro y de instrumentos como taladros, martillos y sierras que los niños usan para construir y con los que desarrollan aptitudes. Las tareas no tienen nada de librescas, aunque el lenguaje, en su forma escrita y hablada, no está en modo alguno desatendido. Dado este contexto dinámico, la tarea de enseñar se podría describir como saber cuándo no se debe intervenir. El hecho de no intervenir puede ser lo que mantenga el interés del niño en sus actividades. En estas circunstancias no hay nada coercitivo en lo que un enseñante espera que haga un niño. Y, naturalmente, esto conduce a la cuestión de cuándo y por qué la educación se hace oscura y sombría al entrar los niños en primaria. En preescolar, la imaginación y la exploración son los modos dominantes de ser en el mundo. Este ser en el mundo propio de un niño de cuatro años de edad incluye entrar y salir de la realidad. Puede que esta vida no se pueda llevar cuando se tienen siete años. Pero tampoco estoy tan seguro.

Más o menos a partir de los cuatro años de edad, los niños desarrollan un interés en lo que se podría considerar el uso didáctico de las imágenes; es decir, usan imágenes dibujadas en una hoja de papel para contar una historia. Una de las principales funciones del dibujo a esta edad es transmitir un tipo de narración visual. Algunos autores como Jessica Davis sostienen que las consideraciones estéticas predominan entre los cuatro y los siete años de edad, que los dibujos y las pinturas de los niños se caracterizan por una expresividad y una espontaneidad que parecen perderse entre los ocho años de edad y la adolescencia. Según Davis, la preocupación de los niños de los primeros cursos de secundaria por el realismo y la narración redirige su atención de una manera que frustra la brillantez y la espontaneidad de la actividad artística de los preescolares. Davis cree que las imágenes que crean los preescolares indican que toman decisiones estéticas y que tienen un espíritu más cercano a los artistas adultos que los niños de nueve a doce años de edad. En sus propias palabras:

> Lo que surge de estas observaciones del pensamiento artístico en el sistema simbólico del dibujo es la imagen de un desarrollo bastante diferente de las progresiones jerárquicas propuestas por Piaget. En la estructura de Piaget, el niño pequeño se encuentra en la base de una abrupta ascensión lineal hacia una cumbre del pensamiento representada por modelos adultos. Puesto que los niños pequeños realizan dibujos que se parecen a la obra de artistas profesionales y de niños que tienen esta facilidad, el curso del desarrollo de la simbolización gráfica se parece más a una «U».[18]

Para Davis, la parte inferior de esta «U» representa el bajo nivel de interés estético de los niños que empiezan secundaria, mientras que los preescolares y los adolescentes tienen mucho interés por las cuestiones estéticas.

Los niños pueden crear obras cuyas cualidades quizá no sepan apreciar o reconocer. Un girasol llamativo puede tener el atractivo de un Van Gogh para un adulto sensible, pero para un niño de preescolar puede ser simplemente el resultado de otra actividad agradable con pintura o plastilina. Rara vez vemos a los preescolares contemplar sus propias obras desde una cierta distancia para hacer alguna corrección que las pueda mejorar. La superficie sobre la que pintan los niños de preescolar es más un escenario para hacer un gesto que deja un rastro visual que una ocasión para crear una imagen con propiedades estéticas.

Algunos objetivos de la educación artística son procurar que los niños aprendan a prestar atención a las cualidades que crean, fomentar en ellos el deseo de crear imágenes visuales mediante el diseño del entorno educativo y permitirles obtener, en un entorno evolutivamente adecuado, las aptitudes que les permitan trabajar eficazmente con el material.

En un nivel más modesto, los enseñantes de guardería ya enseñan aptitudes técnicas a los preescolares, aunque sólo sea limpiar los pinceles de pintura negra antes de ponerlos en frascos de témpera blanca. Una pequeña muestra de tecnología, pero no por ello menos importante.

Los niños de cuatro a siete años de edad suelen destacar las relaciones de un dibujo o pintura que son importantes para ellos por medio del tamaño; su vínculo emocional con una persona o la importancia que algo tiene para ellos se refleja en el tamaño de las imágenes que crean. Los sentimientos de los niños de esta edad y la importancia que tienen ciertas cosas para ellos superan la aspiración a la verosimilitud visual.

Otra característica de la producción artística de los niños de cuatro a siete años de edad es que se suelen centrar en las entidades dibujadas sin prestar mucha atención a las relaciones existentes entre ellas. En lugar de observar las relaciones, aplican soluciones visuales locales. Estas soluciones locales no tienen en cuenta el contexto; el niño pequeño quiere el dulce ahora mismo, aunque sólo falten cinco minutos para la cena. Los objetos se dibujan como si ocuparan su propio espacio, como si fueran independientes del campo visual que comparten con otras formas. Uno de los objetivos de la educación artística es ayudar a los niños a aprender a observar la cualidad expresiva de las relaciones. La buena enseñanza artística hace que los niños aprendan a componer relaciones y a basarse en el conocimiento somático, la sensación corporal de un encaje perfecto, para hacer ajustes a sus composiciones. La capacidad de experimentar estas relaciones es el resultado de una capacidad de pensamiento bien desarrollada. Se trata de una capacidad que muchos adultos no llegan a adquirir en el ámbito de las artes plásticas.

He descrito las formas de aprendizaje que surgen de la actividad artística. La mayoría de mis comentarios han hecho referencia a la percepción o creación de formas visuales: los dibujos, las pinturas, las esculturas que crean los niños y los adolescentes. Pero el aprendizaje en el campo de las artes va más allá de la percepción y la creación, por muy importantes que puedan ser. Como decía en el capítulo 2 al hablar de las concepciones y las versiones de la educación artística, hay más de una concepción y más de una versión en relación con lo que importa. Para mí, los beneficios de la educación artística no sólo incluyen una mayor sensibilidad a las formas expresivas, sino también la capacidad de describir las formas expresivas y de hablar de ellas, y el fomento de la comprensión por parte de los estudiantes del contexto social —sus valores, su tecnología, su cultura— que ha dado lugar a una obra.

Consideremos lo que se debe aprender para describir de una manera crítica y constructiva las cualidades de una pintura o una escultura. Cualquier persona que se proponga este objetivo tiene ante sí la difícil tarea de observar lo que es sutil pero significativo, de experimentar lo que la obra tiene de expresivo y de encontrar las palabras que de algún modo

transformen lo que se ha experimentado visualmente en un equivalente lingüístico. Naturalmente, nunca hay una equivalencia exacta entre una forma de representación y otra. Pero mediante nuestra capacidad de percibir relaciones, o analogías si se prefiere, somos capaces de usar el lenguaje para describir e interpretar cualidades que no tienen ningún equivalente literal.

Por ejemplo, cuando un niño dice que una forma es «blanda», aunque no lo sea literalmente, está transmitiendo una alusión concreta. Y cuando un adulto describe cómo se repite una curva en una composición particular, destaca unas relaciones que pueden no ser manifiestas. Para ver el arte es necesario ver más allá de lo que se advierte de inmediato. Como diría David Perkins, debemos reflexionar sobre la obra de una manera inteligente; debemos ser capaces de ver lo invisible.[19] Así pues, los programas de educación artística pueden generar oportunidades para que los alumnos aprendan a usar el lenguaje de una manera figurada o metafórica para captar de algún modo lo que no se puede expresar de una manera literal. Estas aptitudes lingüísticas se acercan a lo que para Aristóteles era una de las más profundas aptitudes humanas, la capacidad de crear metáforas. Leo Steinberg, historiador y crítico de arte estadounidense, comentó una vez que los críticos no describen meramente la obra que tienen ante ellos; *traducen* sus cualidades por medio de la insinuación. El camino conceptual hacia una obra es más indirecto que directo.[20]

En nuestras escuelas, que tienden a adoptar una orientación literal y suelen preocuparse por el cumplimiento de las reglas y los procedimientos, estas oportunidades son especialmente valiosas. Alimentan tanto la sensibilidad como la vida de la imaginación; abordan lo que es sensual y con frecuencia sutil. Cuando la educación artística se hace bien, dirige la atención de los estudiantes a las cualidades distintivas de lo particular.

Aunque he destacado el discurso relativo a las artes, los modos que he descrito permiten abordar cualidades visuales de todo tipo. La descripción lingüística se puede aplicar tanto a los reflejos en el parabrisas de un automóvil como al retrato de George Washington hecho por Gilbert Stuart o al cuadro de Mary Cassatt de una madre que baña a su hijo. El mundo visual que nos rodea ofrece una serie ilimitada de candidatos para la

atención estética. Cuando la educación artística se hace bien, el marco de referencia que los estudiantes aprenden a usar y los contenidos a los que prestan atención no sólo son sutiles; también son amplios y variados. Está claro que no queremos fomentar la noción de que la sensibilidad cultivada, y el lenguaje que usamos para describir lo que esta sensibilidad pone a nuestra disposición, se debe limitar a los museos, las salas de concierto o los teatros. Nuestras aspiraciones son mucho más amplias.

Quienes se han centrado en el análisis crítico de las obras de arte han desarrollado una serie de categorías para abordarlas. Los críticos no sólo intentan expresar por medio del lenguaje las formas cualitativas de vida que surgen de las obras de arte; también intentan interpretar el significado de esas obras. Es decir, intentan revelar lo que significan. La interpretación es un proceso de comprensión y con frecuencia exige entender profundamente el contexto en el que se ha realizado una obra, la postura y la formación del artista, el significado de la iconografía que se ha usado y los medios técnicos empleados para crear la imagen. La interpretación es un intento de atravesar las características superficiales de la obra para construir significados que de otro modo no estarían disponibles.

Además de la interpretación, los críticos casi siempre hacen juicios sobre la calidad de la obra. Estos juicios son afirmaciones sobre los méritos de lo que se ha visto, no afirmaciones basadas en las preferencias personales. Los juicios, como «Creo que es un buen trabajo», se pueden discutir. Las preferencias, como «Este cuadro me gusta», no admiten discusión; son cuestiones de gusto personal.

El aprendizaje de las artes no sólo permite a los estudiantes usar las formas metafóricas de expresión que antes he descrito; también puede animarles a buscar el significado o la relevancia de las obras. Esta búsqueda va mucho más allá de las preferencias y se adentra en cuestiones más profundas de juicio justificado, aunque haya diferencias de juicio que no se puedan resolver. El aprendizaje de las artes también fomenta estos modos de pensamiento, por lo menos cuando las artes se enseñan bien.

El enfoque que acabo de describir se centra en las cualidades de las obras de arte y, en términos más generales, de las obras de la naturaleza y de la cultura. He hablado de lo que se podría llamar discurso crítico. Las

obras de arte se dan dentro de una cultura y las culturas ocupan lugares en el espacio; en consecuencia, son parte de nuestra geografía. Y no sólo son una parte de nuestra geografía; también son una parte de la historia humana. La experiencia con las obras de arte se refuerza cuando los estudiantes entienden el contexto de la creación de esas obras. Los valores que animaron a los monjes del siglo XIV a crear iconos para las iglesias rurales participan de una visión del mundo que se refleja en su obra. Comprender esta visión del mundo puede enriquecer la experiencia de la obra. La posición de la Iglesia en la Italia de los siglos XV y XVI hizo posible las imágenes que pintaron Miguel Ángel, Tiziano y otros. La disponibilidad de recursos y el deseo de que las obras de arte simbolizaran la posición social contribuyeron significativamente a las imágenes que se pintaron. En realidad, se podría decir que la Iglesia hizo posible las obras mismas; nosotros somos sus beneficiarios.

Lo que deseo destacar es que una de las contribuciones importantes de la educación artística es mejorar la apreciación del contexto cultural y social donde los artistas crean sus obras. No importa si la obra se hizo en China durante el siglo XVI, en Nyarit en el siglo III, en el Congo a principios del siglo XX o en Persia occidental durante el segundo milenio. Todos estos lugares y culturas influyeron en los artistas y, sin duda alguna, el arte y los artistas de esos períodos influyeron en las culturas en las que vivieron. Por lo tanto, cuando consideramos las posibilidades y las limitaciones que ofrece la educación artística, queda claro que nosotros mismos las definimos en función de los valores que deseamos lograr.

He afirmado que los programas de educación artística no sólo prestan atención a las formas de pensamiento que hacen posible la creación de imágenes sensibles e imaginativas, que no sólo cultivan formas de percepción que permiten a los estudiantes leer las cualidades del mundo visual, sino que también fomentan las aptitudes de los estudiantes para describir esas cualidades de una manera inteligente. Este discurso suele estar salpicado por el uso metafórico y literario del lenguaje.

Aquí y en otros lugares he argumentado que los estudiantes deberían llegar a comprender el arte como un artefacto cultural que influye en la cultura en la que surge y que al mismo tiempo la refleja. Los artistas, por

medio de su obra, pueden cambiar nuestra manera de ver. Pueden influir en lo que consideramos arte; pueden desafiarnos de una manera especial para que reflexionemos sobre la influencia de esas relaciones en nuestra propia experiencia. Los artistas, al igual que los científicos, suelen ser alborotadores porque su trabajo se enfrenta a nuestros modos habituales de ver y nos desafía a repensar cómo se podría experimentar el mundo.

Observar las obras de arte de los niños

Volvamos a examinar los dibujos y las pinturas de los niños de primaria y de secundaria. ¿Cuáles son las características de sus imágenes? ¿Por qué dibujan así? Consideremos el dibujo de la lámina 2. Recordemos que fue hecho por un niño de veintitrés meses de edad. Lo que vemos aquí es una imagen que registra el movimiento veloz y repetitivo del brazo del niño. Es probable que el niño se concentrara más en el estímulo que supone ver lo que ocurre cuando se realiza esta clase de acción que en el deseo de crear una imagen que representara algo de su experiencia visual. Los niños de esta edad encuentran cierto placer en la acción, y cuando la acción también deja un residuo visual, como en este caso, el placer se intensifica. De esta acción surgen descubrimientos visuales como la capacidad de crear formas además de líneas. En la lámina 2 empieza a aparecer el cierre visual necesario para la creación de formas.

La lámina 3 no sólo muestra formas cerradas, sino también un cambio en la escala de las imágenes en relación con la totalidad. Estas variaciones accidentales ofrecen las condiciones para que el niño adquiera el repertorio gráfico que necesitará más adelante para crear imágenes reconocibles.

La lámina 4 nos ofrece una forma aún más cerrada que la lámina 3. Es probable que esta forma cerrada sea más una imagen accidental que el resultado de una acción deliberada. El niño que hizo las imágenes de las láminas 3 y 4 es el mismo que el de la lámina 2, pero seis meses mayor. Podemos ver un mayor grado de control en las láminas 3 y 4 que en la 2.

Lo que tenemos en las láminas 5 y 6 son dibujos del padre y la madre de una niña de cuatro años y medio de edad. ¡Aquí la cosa se complica! Los descubrimientos gráficos que el niño anterior hizo a los dos y tres años de

edad los usa ahora esta niña para representar a dos personas importantes para ella. Las imágenes tienen una forma simple. Se diferencian lo suficiente para indicar quién es mamá y quién es papá. El sol está en lo alto y el suelo está abajo. La madre tiene el pelo largo; el padre, no. La diferenciación visual de las imágenes es suficiente para que actúen como una especie de narración visual.

Lo realmente impresionante es la capacidad de la niña para captar la esencia del campo visual. La niña ha creado un equivalente estructural usando un rotulador de color para revelar lo que se encuentra en su campo visual y lo ha hecho con la máxima economía. Creo que esta economía de la imagen responde a que no hace falta complicar más el dibujo para que desempeñe su principal función: la representación. En cierto sentido, «menos es más». Cuando las imágenes adoptan una función más didáctica, cuando se acercan más a la narración, el interés en la «historia» puede superar el interés en las propiedades estéticas de la imagen. El objetivo del niño es contar la historia por medio de la imagen.

Pasemos ahora a la figura 1, el dibujo de un gato hecho por un niño de seis años de edad. Lo que sorprende de esta imagen es la absoluta simplicidad con la que el niño ha captado el carácter «gatuno» esencial de un gato. El dibujo presenta una extraordinaria economía de líneas. En cierto sentido, nos recuerda algo que podría haber creado Henri Matisse. Es una imagen que destila la experiencia del niño con los gatos, experiencia que se plasma en un retrato de sus rasgos más típicos: los ojos, la nariz, la boca y, naturalmente, las dos orejas puntiagudas y la cola.

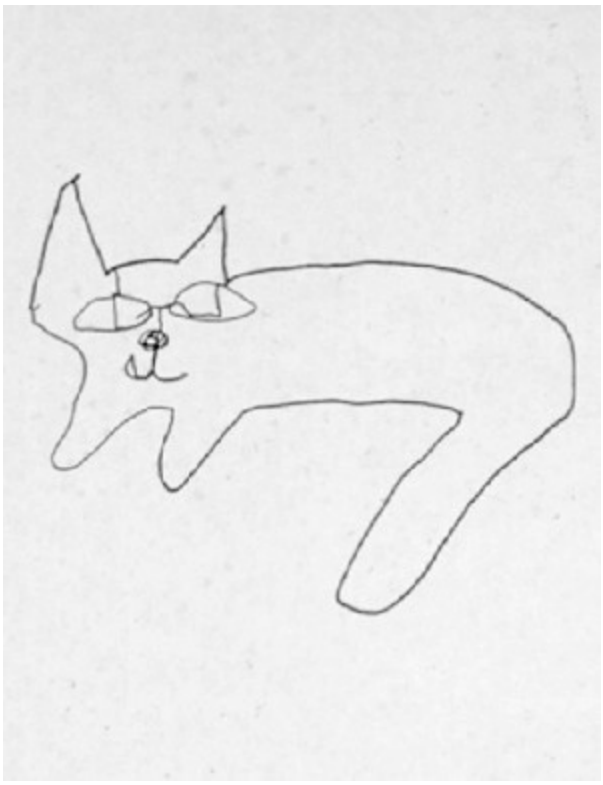


Figura 1

El niño no ha hecho ningún intento de dibujar las patas traseras del animal porque sólo considera necesario producir una imagen que exprese las características esenciales de un gato. Lo que vemos aquí es lo que a veces se llama una imagen esquemática, una representación simple y llana de unas relaciones estructurales. ¿Por qué una imagen así? El niño está interesado en la representación, una representación tan esquemática como los signos que indican los servicios para hombres o mujeres. La imagen tiene el detalle suficiente para cumplir su función, es decir, representar un gato. No hace falta más.

La figura 2, dibujada por un niño de seis años de edad, también destila las características esenciales de la escena y los objetos que el niño quiere dibujar, pero este dibujo contiene varios signos convencionales. Por ejemplo, el sol es un indicador formulario de significado. El niño hace un uso convencional del sol que comparten muchos otros niños. Está en lo alto y se encuentra metido en una esquina del papel. También la casa refleja el uso de convenciones aprendidas.

Figura 2

Pocas casas de la zona donde vive el estudiante tienen un tejado puntiagudo o ventanas como las del dibujo. La puerta, completa con su pomo, tiene menos altura que las ventanas. De nuevo vemos que domina más la atención a los detalles que a las relaciones, aunque en este dibujo también se presta atención a las segundas. Los árboles se solapan; los dibujos del animal y del niño están situados sobre el suelo. Las nubes ocupan su propio espacio en lo alto; otro uso de una convención.

Otro uso de la convención es colocar las flores en la línea del horizonte. En esencia, lo que tenemos en este dibujo es una línea base y la línea del horizonte. La línea base acomoda a los dos árboles y la línea del horizonte ofrece una base para las flores. En cada caso, la representación de los objetos es esquemática y simplificada. El dibujo es una narración, una especie de expresión didáctica que transmite una escena. Este dibujo es una narración donde se usan elementos visuales en lugar de palabras para contar una historia.

La figura 3, hecha por un niño de jardín de infancia, presenta otro esquema simplificado, en esta ocasión de un pájaro. Lo más destacado de este dibujo, además del intento del niño de representar los rasgos esenciales de un pájaro, es la intención de colocar el pájaro sobre los trazos horizontales, ofreciéndole así una plataforma para las patas. La textura del pájaro se representa mediante las líneas verticales del cuerpo y las líneas horizontales que salen del lado derecho. También hay otras líneas alrededor del cuello y de la cabeza como para indicar la presencia de plumas. Está claro que el niño conoce las características visuales de los pájaros.

La simplificación también es visible en la figura 4, hecha por un alumno de tercer curso. Aquí tenemos un elefante dibujado de lado. La vista lateral de un elefante, al igual que la vista lateral de una silla o de una mesa, ofrece su ángulo menos ambiguo. Dibujar de una manera convincente un elefante visto de frente con una perspectiva realista sería un logro técnico formidable. La imagen más elocuente y más fácil de dibujar es la vista lateral, una imagen que muestra el rasgo más típico del animal, la trompa. Los niños captan la perspectiva de un objeto, animal o persona que más revela sus propiedades estructurales esenciales y luego crean su equivalente estructural dentro de los límites del material con el que trabajan y de su repertorio técnico.

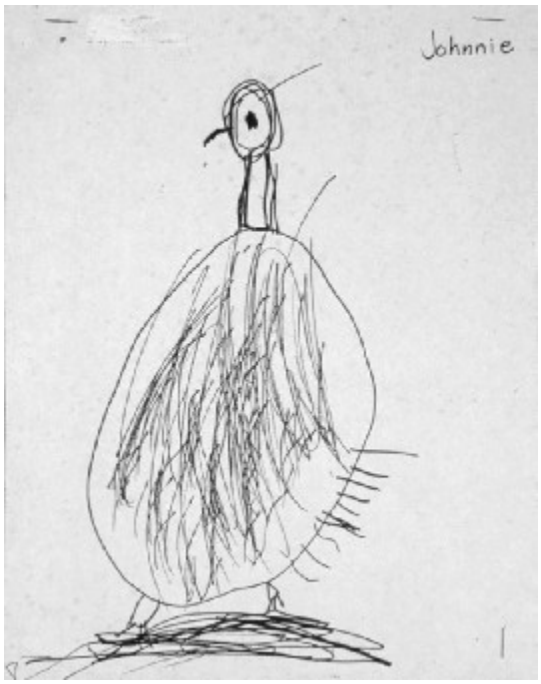


Figura 3

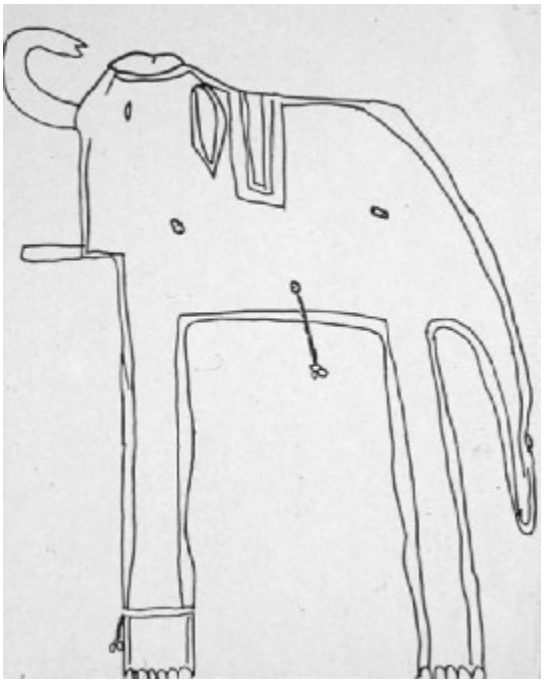


Figura 4

Las figuras 5 y 6 son dibujos de saltar a la comba hechos por dos alumnos de tercero. En estos dos dibujos son especialmente interesantes las dos maneras de plasmar el movimiento. En la figura 5 hay una ilusión visual, casi como en el *Desnudo bajando las escaleras* de Duchamp, que proyecta el movimiento de la cuerda mientras rodea al niño que salta. Pero en este dibujo los pies y las piernas de las figuras están fijos. En la figura 6, las cuerdas que usan los niños están por encima de la cabeza, pero los pies y las piernas están en movimiento y, por lo menos en dos casos, no tocan el suelo. Lo que vemos aquí es una mayor atención al detalle y a las proporciones realistas.

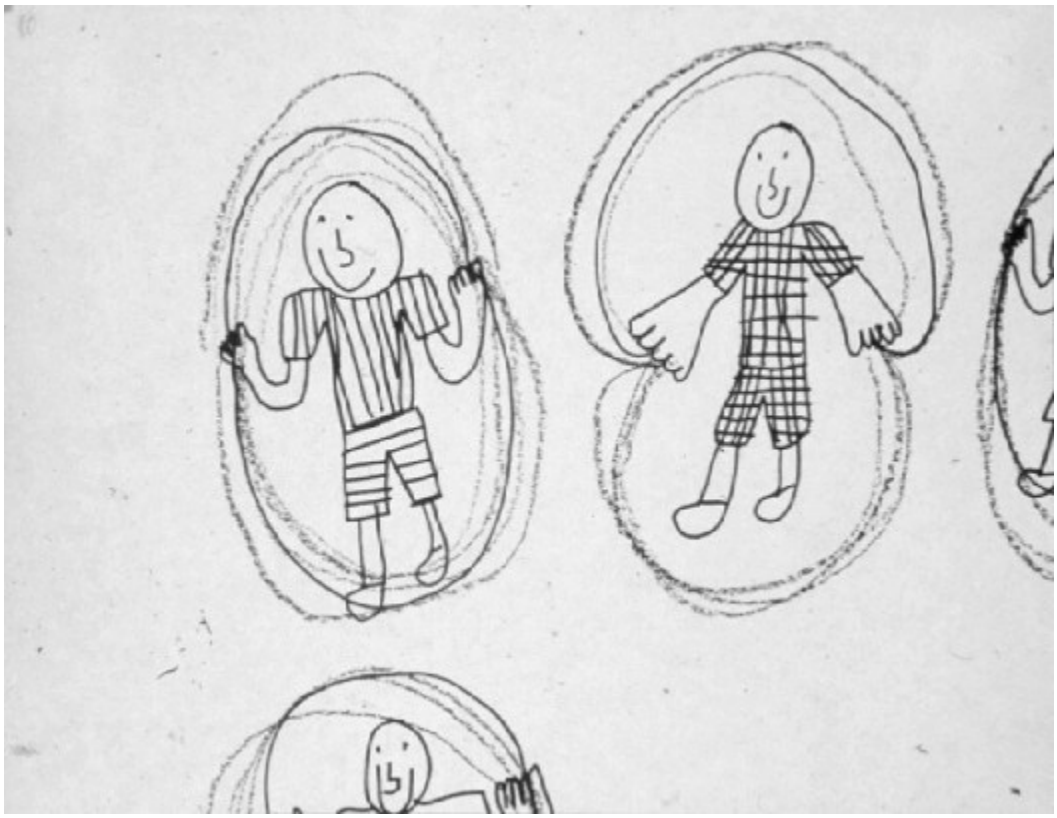


Figura 5

Figura 6

Obsérvese que en los dos dibujos las figuras son planas. No se presta atención a su volumen, como ocurrirá más adelante. La creación de la redondez y la ilusión de la luz y la sombra aún no forman parte de la intención ni del repertorio gráfico.

Las figuras 7 a 11 reflejan la expansión de la percepción y de la técnica gráfica. La figura 7 revela la capacidad de prestar atención al detalle y de describir la proporción, pero sin dejar de aplicar convenciones (obsérvese cómo se aborda el dibujo de la nariz) para dibujar un retrato. El uso de convenciones hace innecesario consultar el mundo empírico para percibir con precisión las formas a dibujar; basta con usar la convención que se sabe dibujar. La niña que ha hecho este dibujo no dibuja lo que ve, sino lo que sabe dibujar, es decir, las convenciones que representan casas, árboles y, en este caso, narices. Puesto que el objetivo del dibujo no es hacer una representación realista, el empleo de estas convenciones no es un problema para muchos niños hasta que surge el deseo de dibujar de una manera realista.

Figura 7

La capacidad de crear un dibujo dotado de un realismo convincente es todo un logro en nuestra cultura, que tanto valora la destreza y el dominio. La capacidad de dibujar de una manera realista es un motivo de admiración que muchos estudiantes desean lograr. No es, necesariamente, una ambición universal. Los valores culturales y las formas de arte que observan los niños influyen en las imágenes que consideran deseables. En consecuencia, la cultura influye en lo que se tiene por un logro artístico.

Las figuras 7 a 11 muestran un repertorio técnico de creciente complejidad y sutileza. La figura 8 fue realizada por un estudiante de sexto curso y muestra algunas de las características de la figura 7. Obsérvese el tratamiento dado en esta figura a la nariz. Las fosas nasales siguen estando presentes, aunque con mayor realismo, y el puente de la nariz se une a los ojos de una manera que la niña que dibujó el retrato de la mujer de la figura 7 aún no era capaz de realizar. Además, el niño que dibujó la figura 8 era capaz de abordar la vuelta de la parte superior de la prenda que rodea el cuello. También el pelo presenta un aspecto más realista.

Figura 8

Con todo, la figura 8 sigue siendo un retrato plano y frontal cuyas cualidades visuales son similares a las de los dibujos de niños más pequeños. En cambio, la figura 9 incorpora la creación de volumen y el uso del claroscuro. Este logro técnico está asociado a un nivel elevado de aptitud gráfica, una aptitud alimentada por una cuidadosa atención a la persona retratada.

La figura 9, un retrato hecho por un alumno de duodécimo curso, no sólo despliega una técnica gráfica muy desarrollada, sino que también juega con el tratamiento de la luz y la sombra y con las pautas estilizadas de las que surgen una y otra. También podemos ver una abstracción deliberada que se emplea con fines estéticos; este alumno concibe la imagen como un logro artístico, no sólo como una representación pensada para cumplir unos fines didácticos. Esta imagen es mucho más que un simple esquema bidimensional.

Figura 9

Lo mismo cabe decir de las figuras 10 y 11. En los dos casos se aprovechan las cualidades del medio, el dibujo a la tinta, para generar cualidades cuyo objetivo es ofrecer una satisfacción de carácter estético. Obsérvese el tratamiento libre de las líneas de la figura 10: la transparencia de los pantalones por encima de las piernas del hombre se deja tal cual. Este estudiante parece reconocer que el arte ofrece licencias, que las licencias ofrecen libertad y que las libertades que nos podemos tomar al dibujar pueden servir a fines estéticos.

Figura 10

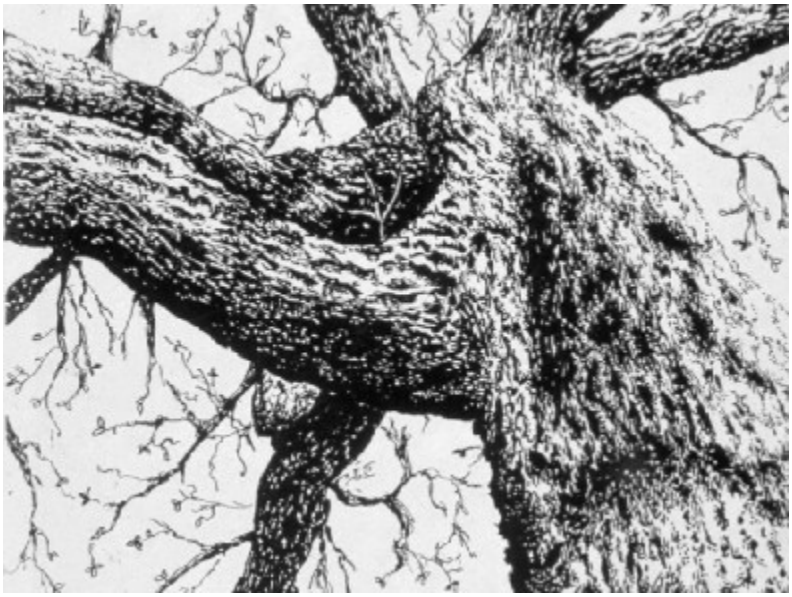


Figura 11

La figura 11, hecha por un estudiante de dieciséis años de edad, enseña al espectador que hay muchas maneras y muchos punto de vista para contemplar un árbol. Aquí tenemos una selección deliberada de una parte de un árbol que muestra una composición de forma expresada por medio de la textura y la luz. El contraste entre la corteza sólida y áspera y la delicadeza de las ramas y los pequeños brotes ofrece una interacción visual entre lo fuerte y lo delicado que provoca el deleite visual del espectador.

En las figuras 12 y 13 se muestran otros ejemplos del tratamiento de la representación visual por parte de dos niños de ocho y doce años de edad. Los dibujos de la figura 12 tienen un carácter similar a los de las figuras 1, 2 y 3. Cada uno es una representación esquemática que muestra las características más reveladoras de los objetos dibujados; se usa la forma más simple para mostrar las características más representativas del tema. Cada uno de estos dibujos depende de la capacidad del niño para captar la configuración global de árboles, pájaros, gatos y bicicletas. Pero luego el niño debe representar estos rasgos representativos en una superficie plana. De nuevo vemos que el objetivo del dibujo es didáctico: representar de una manera simple y directa la «esencia» de una bicicleta.

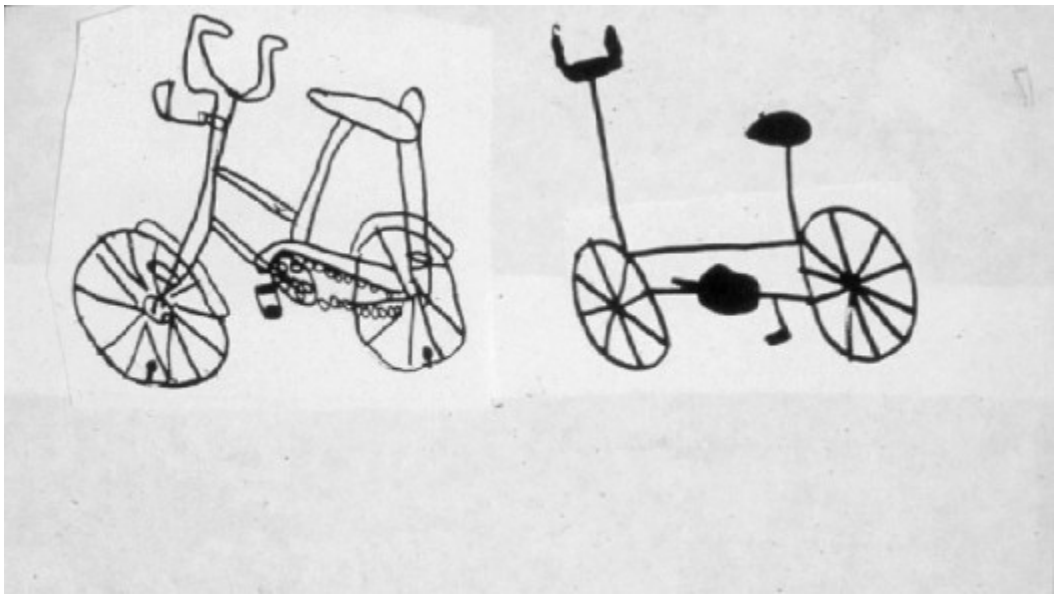


Figura 12

En el dibujo de la figura 13 vemos claramente que la atención al detalle y la capacidad técnica de su creador, un niño de doce años de edad, no sólo le han permitido expresar los rasgos característicos de una bicicleta, sino también tratar la rueda delantera de una manera convincente desde su perspectiva menos convencional y reveladora. En cierto sentido, el dibujo dice: «¡Mirad lo que la ilusión me permite hacer! ¡Me atrevo con todo!».

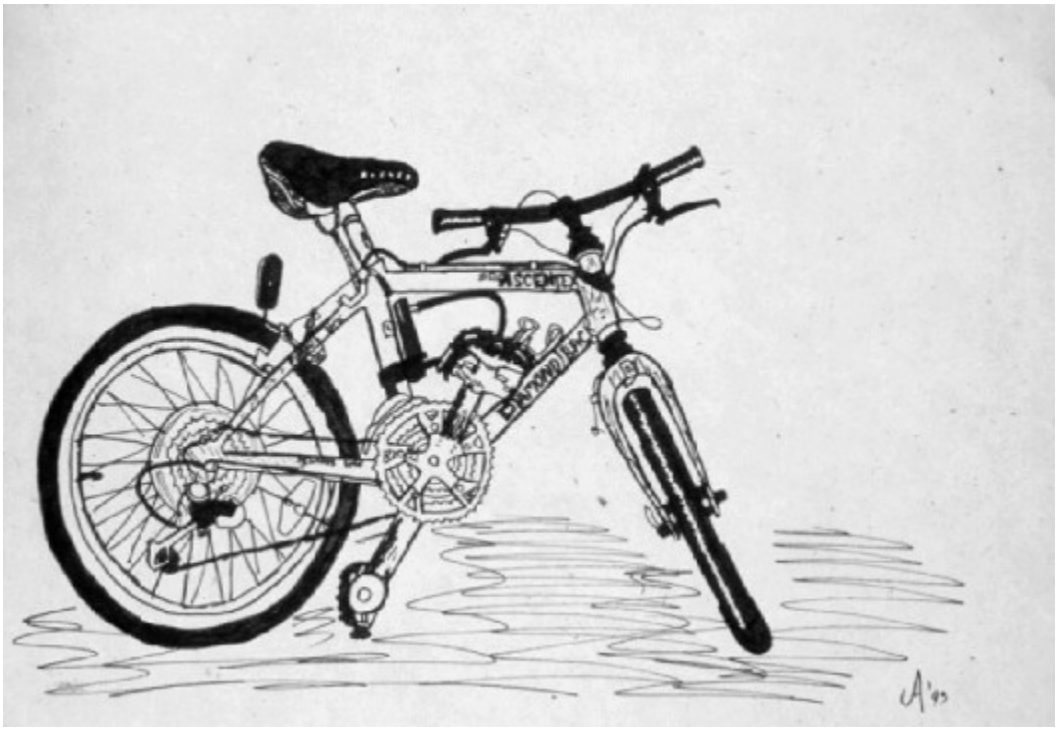


Figura 13

Las figuras 14, 15 y 16 abordan la creación de la ilusión. La figura 14 crea una sensación de ilusión mediante el solapamiento de las formas y el intento de crear sombras oscureciendo partes de las figuras. También expresa un interés por los grupos. No podemos decir si el grupo representa a familiares o amigos, pero está claro que la imagen revela un interés en el aspecto social de la vida y parece destacar el carácter de la vestimenta y las gafas de sol que aparecen en la imagen. Las líneas, las sombras y la superposición se usan para proyectar el significado visual de la imagen.

Figura 14

La figura 15 también trata de la ilusión, pero aquí el control técnico no está tan bien desarrollado. La imagen es plana, pero al mismo tiempo transmite la encantadora torpeza del intento del niño de dibujar una figura sentada en una silla. No es raro encontrar un carácter expresionista y activo en los dibujos de los niños. Éste es un ejemplo de este tipo de obras. En cierto sentido, el niño ha reducido la imagen a sus rasgos esenciales y con ello ha creado un dibujo que tiene movimiento y ofrece una sensación de vivacidad. Sin embargo, considero muy improbable que estas características fueran el resultado de un intento consciente. Un artista adulto que intente crear esta sensación sabrá lo que intenta conseguir y cómo conseguirlo. Muchos niños que crean obras de gran expresividad trabajan de una manera intuitiva, sin aplicar el control consciente y la apreciación que caracteriza la obra de los artistas adultos. Hasta cierto punto estas obras son el resultado de felices accidentes que los enseñantes pueden usar para mejorar la comprensión que tienen los alumnos de lo que se podría llamar la arquitectura de la forma.

Figura 15

La figura 16 muestra una representación muy desarrollada, y al mismo tiempo muy simple, del retrato de una niña. La imagen tiene algo de las obras de Lautrec, con sus rasgos planos, casi propios de un cartel. También aquí se busca la ilusión, pero dentro de las limitaciones estilísticas que usa el estudiante.

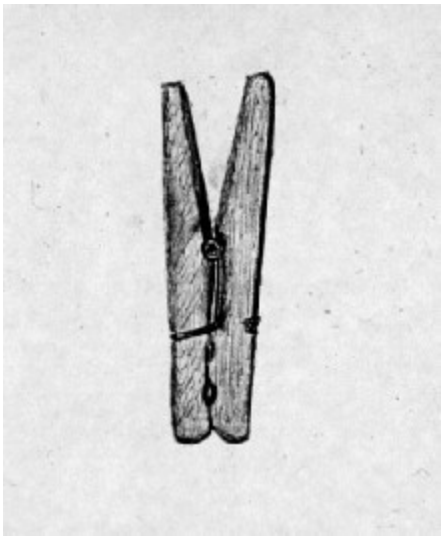
En la serie de dibujos que se muestran en las figuras 17, 18 y 19, todos hechos por estudiantes de secundaria, encontramos los resultados de un tipo diferente de tarea. Aquí, el problema planteado por el enseñante es empezar con un tema conocido y hacer modificaciones sucesivas de ese tema para acabar representando un tema totalmente diferente por medio de esas transformaciones graduales. Así, en la figura 17 empezamos con unas pinzas para tender la ropa que luego se transforman en algo que nos recuerda a una pareja que se abraza; luego le sigue otro dibujo de una pareja en pleno abrazo pero quizá un poco más ambiguo. A continuación empieza

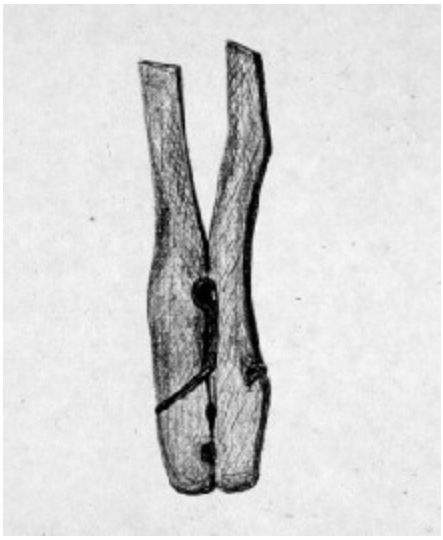
a aparecer una rana cuyos rasgos se pueden identificar fácilmente en el dibujo precedente. A este cuarto dibujo le sigue una representación detallada de una rana que revela un considerable dominio de la técnica.

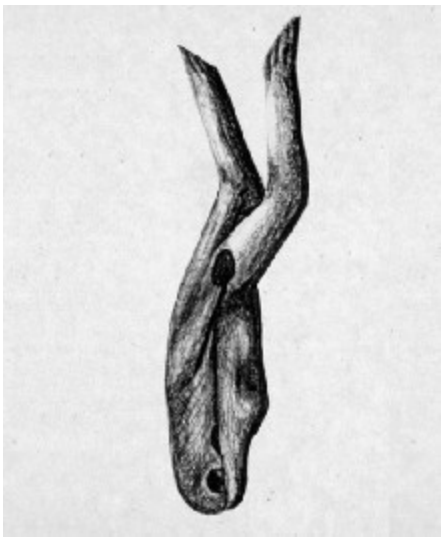
Figura 16

Una de las principales aportaciones que pueden hacer todos los enseñantes, sobre todo los enseñantes de arte, al desarrollo cognitivo de sus alumnos, es idear tareas que exijan pensar de nuevas maneras. Los dibujos de las figuras 17, 18 y 19 son soluciones a un problema ideado por un enseñante que los adolescentes suelen encontrar fascinante. Exige la capacidad de romper un conjunto perceptivo para que las formas que constituyen un objeto familiar se puedan transformar gradualmente; el objeto mismo se convierte en algo distinto de que lo que era al principio. Para concebir el potencial de transformación de las formas es necesario poner en marcha la imaginación. En las series de las figuras 17, 18 y 19 los alumnos demuestran claramente que pueden hacer estas transformaciones y

con un elevado nivel de competencia técnica. Los dibujos no sólo son ingeniosos; también tienen un atractivo estético que surge directamente de las aptitudes de sus creadores.
>







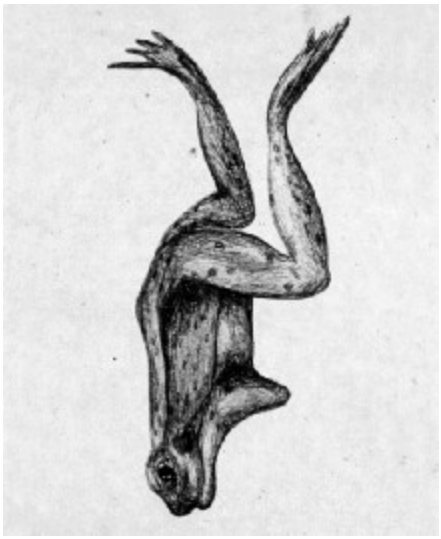
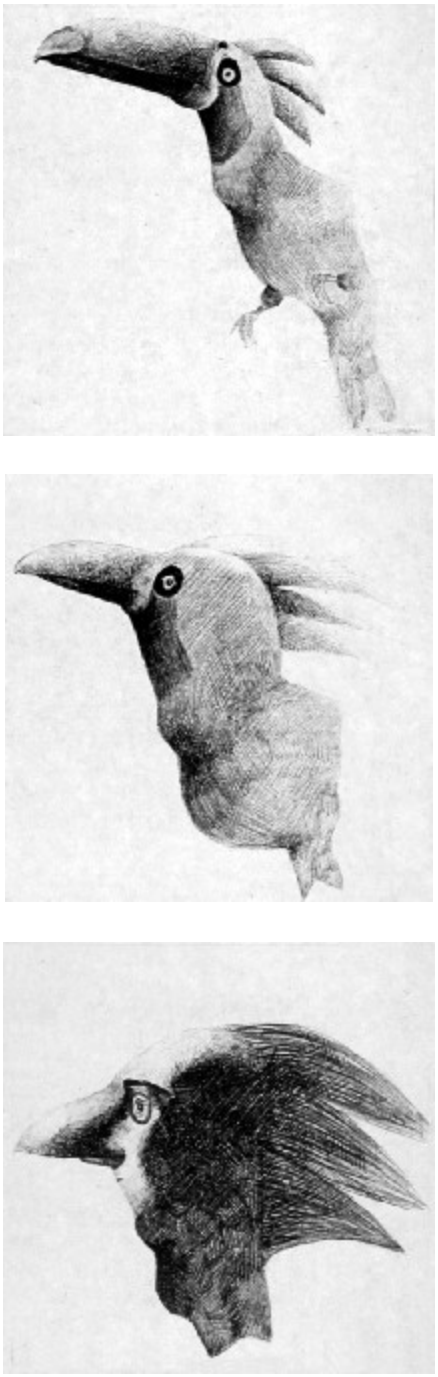


Figura 17



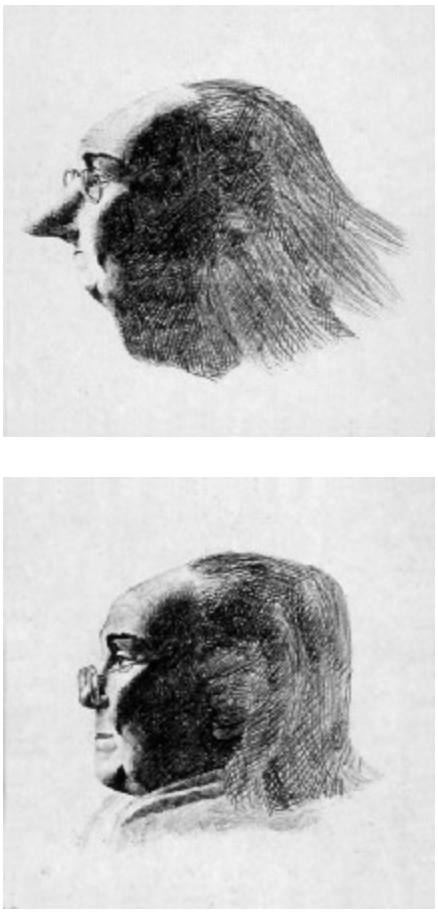


Figura 18

Figura 19

La figura 20 muestra la capacidad de jugar con el uso de las líneas. El estudiante es capaz de tratar las líneas de una manera abstracta y festiva para crear un diseño llano que permite realizar un recorrido visual por los rasgos laberínticos de lo que parece ser una especie de mapa de una ciudad, un edificio o un castillo.

La lámina 7, hecha por un niño de nueve años de edad, muestra una superposición digna de destacar entre las dos imágenes. Con un carácter casi picassiano, la superposición de las imágenes otorga otro ojo a la figura de detrás aunque desde este ángulo sólo se pueda ver uno. Por otro lado, no podemos determinar si este resultado es consciente o accidental. No

obstante, la imagen es una poderosa muestra de composición y de color. Obsérvese el eje oblicuo sobre el que aparecen las dos imágenes y que confiere al dibujo una sensación de movimiento que, en caso contrario, estaría ausente.

La lámina 8, realizada por un niño de siete años de edad, es una caracterización de una mujer muy simplificada, casi al estilo de De Kooning. La imagen, además de simplificada, es muy enérgica desde el punto de vista visual y llena por completo el plano de dibujo; no trata el color simplemente como algo con lo que llenar el espacio, sino como algo que modular con el fin de crear variaciones y matices de color. La superficie tiene una cualidad táctil que surge de la manera de depositar el color sobre ella. El resultado es una imagen frontal enérgica, fuerte y de rico colorido.

Las figuras 21, 22 y 23 muestran dibujos de aglomeraciones de personas. Una manera de crear la sensación de profundidad en una superficie plana es usar la superposición de objetos. Otra es reducir el tamaño de objetos similares. Otra es disminuir la intensidad del color de los objetos del fondo. Los alumnos suelen tener dificultades para tratar la distancia, sobre todo en relación con el solapamiento de las formas. Lo que vemos en estas imágenes es el resultado de otra actividad iniciada por el enseñante, el dibujo de una muchedumbre de personas. Al proponer este tema y hablar con sus alumnos de las maneras de dibujar multitudes, el enseñante abrió la puerta a la adquisición de otra serie de aptitudes técnicas que, a su vez, abren nuevas posibilidades y confieren una libertad derivada de una competencia técnica cada vez mayor.

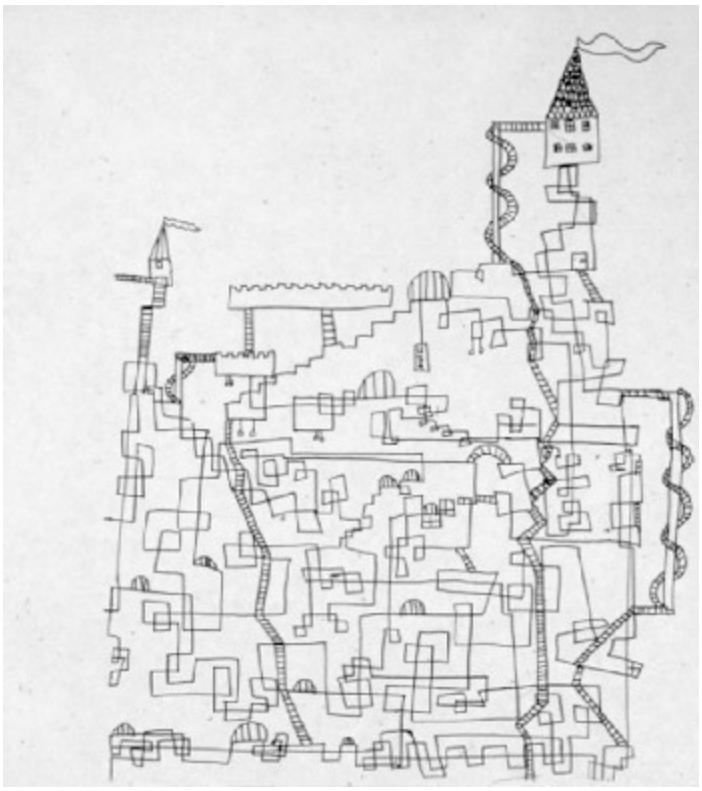


Figura 20

Estos dibujos casi parecen tapices. Son similares en cuanto a su configuración global, pero sus detalles manifiestan la individualidad de sus autores; cada dibujo lleva la firma artística de su creador. La adquisición de un método nuevo para representar la profundidad mediante la superposición ahora puede formar parte del repertorio técnico que estos niños pueden aplicar al abordar otros problemas visuales. El papel del enseñante es fundamental para estimular y mantener el desarrollo de estas aptitudes, que a su vez se reflejan en unas maneras características de concebir la creación de arte visual.

Figura 21

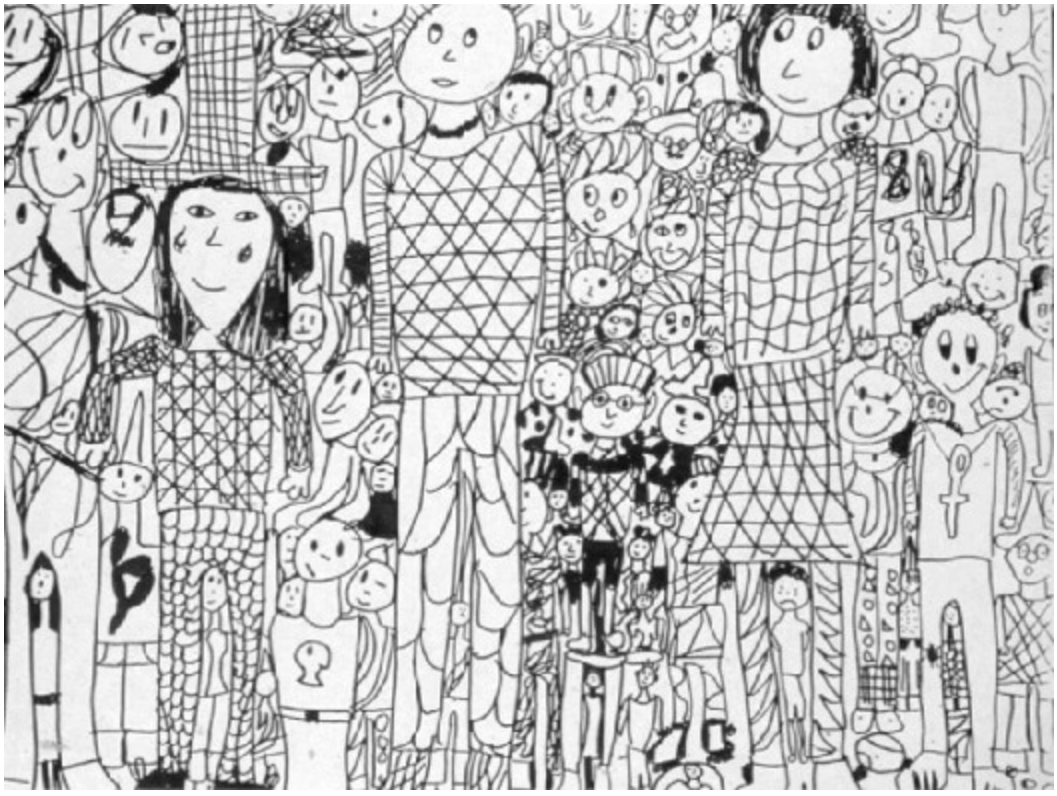


Figura 22

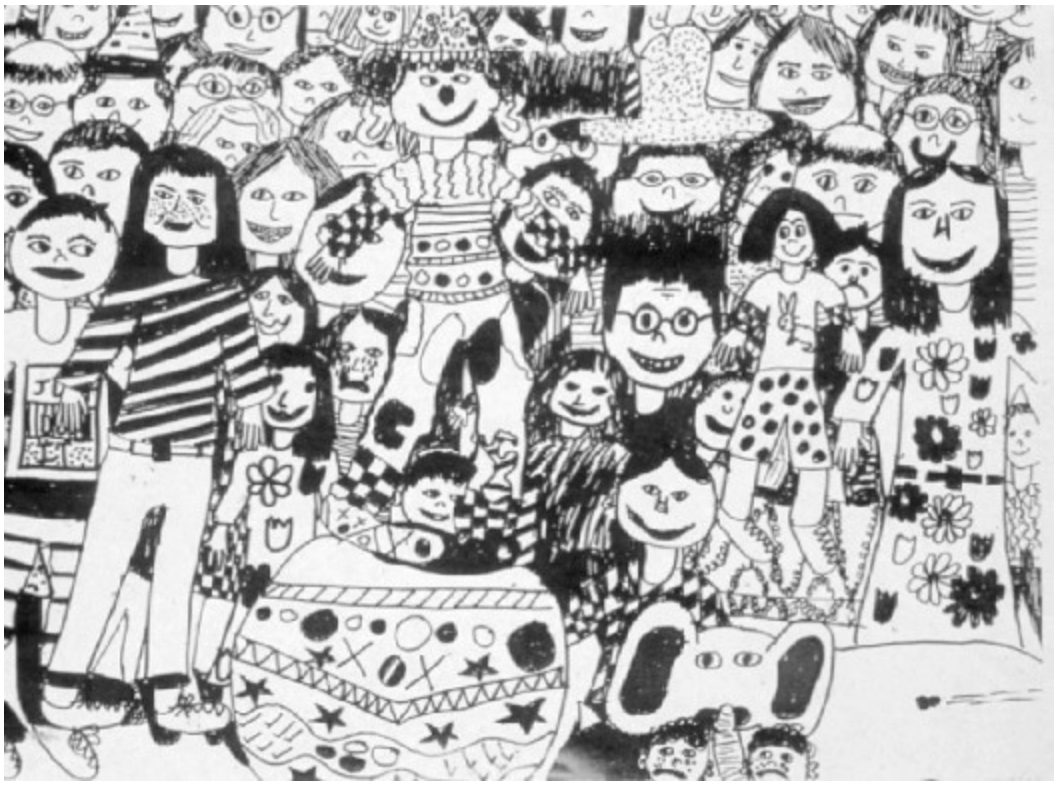


Figura 23

Puesto que en gran medida he centrado mis comentarios en la adquisición de aptitudes técnicas, puede que se dé la tendencia a considerar que las imágenes antes descritas son el resultado de una empresa manual de carácter técnico. Las técnicas representan maneras de hacer algo, pero también reflejan maneras de pensar sobre lo que se va a hacer. De este modo, la adquisición de una técnica no es un simple logro técnico; es una manera de pensar, y, como tal, las características cambiantes de las obras de arte infantil son el resultado de cambios en la concepción que los niños tienen de lo que hacen. El cambio de un modo didáctico a un modo estético o expresivo es un reflejo de los modelos mentales que emplean los niños al definir los propósitos de sus obras. Los ajustes y las «correcciones» que hacen a sus trabajos son un reflejo de lo que han aprendido a ver y de la distancia que existe entre lo que han hecho y lo que quieren hacer. Este tipo de análisis, además de ser importante en el campo de las artes, lo es virtualmente en todos los ámbitos de la vida. La capacidad de evaluar, de proyectar modificaciones, de plasmar esas proyecciones y de considerar sus

consecuencias es fundamental para el buen trabajo en cualquier campo. Estos logros exigen la capacidad de pensar. Lo que vemos en las obras de arte de los niños, sobre todo cuando se examinan en función del paso del tiempo, es la progresión del desarrollo de este pensamiento.

6

El papel fundamental del currículo y la función de los niveles de exigencia o calidad

El currículo es un medio para alterar la mente

En los capítulos anteriores hemos visto algunos ejemplos de la enseñanza de las artes plásticas y hemos examinado descripciones de las formas de aprendizaje que se reflejan en las características de las obras de arte infantil. Pero, ¿qué podemos decir del programa escolar? ¿Qué podemos decir del currículo?

El currículo es fundamental para cualquier empresa educativa. El currículo constituye la serie de actividades que dan dirección al desarrollo de las aptitudes cognitivas de la persona. Recordemos que bajo el término *aptitudes cognitivas* incluyo la capacidad de sentir y de actuar además de la capacidad de tratar con las abstracciones propias de lo que en general se consideran materias «intelectuales». Lo que propongo aquí es una concepción amplia de la cognición que incluye lo que normalmente consideramos percepción. Es una concepción que abarca la variedad de métodos y maneras que usamos los seres humanos para representar los contenidos de nuestra conciencia. Contemplado desde cierta distancia, el currículo es un programa diseñado para fomentar el desarrollo de esta concepción amplia de la cognición. De este modo, cuando los políticos y los teóricos de la educación definen un currículo para un centro o una clase, también definen las formas de pensar que probablemente se van a fomentar en ese centro o esa clase. En el fondo, establecen una agenda para el desarrollo de la mente.

Los programas escolares y los programas de clase se basan en currículos que siempre necesitan alguna forma de mediación. Naturalmente, los enseñantes y la enseñanza son las principales fuentes de mediación, aunque cada vez es más posible que los ordenadores ofrezcan formas de mediación que antes eran exclusivas del enseñante.[1] Pero sea mediante un ordenador o mediante un enseñante humano, siempre debe haber mediación.

Podemos concebir los currículos de varias maneras.[2] Los currículos pueden ser planes diseñados para influir en lo que se debe aprender. En este sentido, el trabajo curricular produce planes y materiales. Estos planes y materiales pueden ser notas de carácter esquemático creadas por un enseñante con el fin de preparar una lección, o pueden ser producciones realizadas con todo detalle por diseñadores e ilustradores que trabajan para grandes empresas editoriales que las comercializan a poblaciones muy grandes de centros, enseñantes y administradores escolares. Este diseño de currículos y de los materiales asociados a ellos tiene como objetivo influir en lo que aprenden los alumnos. Esta concepción del currículo se suele llamar currículo previsto o currículo *in vitro*. En el campo de la educación artística hay varios currículos de este tipo en el mercado. Cada uno está diseñado, o por lo menos orientado, para que los enseñantes aumenten la calidad de sus programas siguiendo las directrices y las guías ofrecidas.

Pero siempre existe una distancia entre las intenciones de los diseñadores de un currículo y la práctica docente real. El currículo *in vivo*, en contraste con el currículo *in vitro*, consta de las actividades que se acaban aplicando en las aulas. Ningún diseñador profesional de currículos puede conocer los detalles exclusivos de cada clase o las necesidades de cada niño concreto. La persona más cercana a la situación —el enseñante— sí que los conoce y es por ello que se encuentra en la posición de realizar los ajustes necesarios para adaptar el currículo a las circunstancias locales. Una de las marcas del profesionalismo en la enseñanza es precisamente poder realizar estos ajustes o hacer improvisaciones que den eficacia a los materiales. Aunque en una época de la historia de la educación estadounidense, durante los años sesenta, se hablaba de desarrollar «currículos a prueba de enseñantes», es decir, de diseñar materiales

curriculares tan preceptivos y detallados que no pudieran dejar de ser eficaces, ya hace tiempo que esta ilusoria aspiración ha desaparecido y hoy se reconoce que la discreción profesional es tan necesaria en la enseñanza como en cualquier otro campo profesional. Si las recetas para enseñar fueran adecuadas, los programas de formación de enseñantes serían innecesarios.

Aunque he trazado una distinción entre enseñanza y currículo, si profundizamos lo suficiente veremos que esta separación tiende a evaporarse. La manera de enseñar es inseparable de lo que se enseña. El método o enfoque impregna y modifica el contenido de lo que se ofrece. Así pues, la enseñanza se convierte en una parte de los procesos curriculares, y los procesos curriculares, incluyendo su contenido, pasan a formar parte de la enseñanza; es imposible enseñar «nada».

La interpenetración entre la enseñanza y el currículo no agota los factores que operan en el aula y que influyen en lo que se enseña y, en consecuencia, en lo que los estudiantes experimentan y aprenden. Otro factor muy importante es el proceso de evaluación. Al igual que la enseñanza, la evaluación se suele tratar como un proceso separado o independiente, algo que se hace después de enseñar un currículo. Pero la evaluación se desarrolla al mismo tiempo que la planificación curricular y la enseñanza. El diseñador curricular tiene en cuenta cuestiones relacionadas con la importancia del contenido seleccionado y su idoneidad para algún nivel de edad o para el enseñante, hace juicios sobre la secuencia de sucesos planificados para determinar si mantienen entre sí una coherencia suficiente, evalúa los materiales en función de su facilidad de uso, etc. La evaluación se produce cuando los enseñantes hacen juicios sobre la calidad de las respuestas o el grado de actividad y de compromiso que los alumnos muestran en clase. La enseñanza sin evaluación sería una empresa ciega, como si alguien intentara enseñar a un grupo que no pudiera ver u oír. En estas circunstancias sería imposible hacer modificaciones basadas en la retroalimentación.[3] Así pues, tanto la enseñanza como la evaluación se interpenetran con el currículo. Forman parte de un todo inseparable.

Los fenómenos más esenciales del currículo son las actividades curriculares que diseñan enseñantes y estudiantes.[4] La actividad curricular conforma las formas de pensamiento que van a aplicar los niños. Por ejemplo, si un enseñante pide a sus alumnos que comparen el carácter expresivo de una tetera con el de una motocicleta Honda, no sólo invita a sus alumnos a que comparen estas dos formas visuales: también les invita a prestar una atención especial a la relación entre esas formas y su contenido expresivo. Los alumnos deberían prestar una clase de atención totalmente distinta si el enseñante les pidiera que describieran la utilidad práctica de esos dos objetos. Así pues, la actividad curricular fomenta el uso de unas perspectivas o unos marcos de referencia concretos. En el ejemplo expuesto, exige un nivel dado de compromiso para que el estudiante tenga algo que decir sobre las diferencias entre las cualidades expresivas de la tetera y de la moto.

Cada vez que un enseñante diseña una actividad curricular planifica eventos que tienen un impacto en los procesos de pensamiento de sus alumnos. De este modo, la manera de diseñar las actividades curriculares, los modos de cognición que se suscitan, las formas de representación que se presentan o que los estudiantes tienen permiso para usar: todo ello influye en lo que probablemente van a pensar los estudiantes.

Naturalmente, nadie puede estar seguro de que todos los alumnos vayan a emplear siempre los mismos procesos en una actividad curricular dada, pero, en general, si se les pide que comparen y contrasten, deberán abordar esta tarea de alguna manera que les ayude a observar las similitudes y las diferencias. Es por ello que se dice (y yo estoy totalmente de acuerdo) que en el núcleo del currículo se encuentra una actividad o un evento planificado por un diseñador o por un enseñante que fomenta formas educativas de experiencia.

Entre los educadores hay puntos de vista muy diferentes, sobre todo en relación con la educación de los niños pequeños y con el momento en que el currículo debe ser objeto de una planificación formal.[5] Para algunos es importante establecer de una manera sistemática y con la antelación suficiente un programa de actividades y los correspondientes objetivos. De este modo, el enseñante tendría una especie de calendario con la

descripción de la clase de actividades que se deberán realizar durante una semana dada o un mes concreto. El objetivo es procurar que el material se cubra a un ritmo que sea coherente con lo que se ha planificado. Desde esta perspectiva, la planificación curricular no sólo ofrece una dirección: también ofrece un marco de referencia para controlar el ritmo pedagógico de la clase. En septiembre, el enseñante sabe, o se supone que sabe, dónde es probable que se encuentren sus alumnos a principios de diciembre.

Otro punto de vista trata la cuestión temporal de una manera mucho más flexible. El tiempo necesario para que una clase o hasta un solo alumno realice una actividad concreta de una manera productiva no se puede predecir con semanas o meses de antelación. La tarea del enseñante es ser sensible al flujo de los eventos y a la participación de los alumnos en ellos para realizar los ajustes adecuados e incluso inventar actividades que sean adecuadas para sus alumnos. Este modelo propone que las actividades curriculares «emerjan» o surjan de los eventos que las preceden. El enseñante no se ocupa tanto de llegar a tiempo a un destino prefijado como de conseguir que sus alumnos emprendan actividades emocionalmente satisfactorias e intelectualmente productivas. La secuencia surge de los vínculos que el enseñante ayuda a forjar entre sus conocimientos más maduros de un campo de actividad y el trabajo que estén realizando sus alumnos.

Saber aprovechar desde un punto de vista pedagógico las actividades que surgen en una clase exige un nivel elevado de talento artístico aplicado a la docencia.[6] Este «arte docente» es más probable que se dé cuando la clase ofrece un contexto para la improvisación y cuando se reconoce el carácter imprevisible de las actividades y sus consecuencias. Cuando los planes están organizados con todo detalle, cuando se especifican objetivos con gran precisión, cuando se establece un calendario totalmente preceptivo, lo que se hace es asignar un lugar de honor a la rutina. Se cree que la eficacia y la efectividad tienen más oportunidades de aumentar cuando se establecen unos caminos fluidos y homogéneos que se espera sigan todos los alumnos en su prosecución de un objetivo común.

Cuando la perspectiva del enseñante es más «emergente» que preceptiva, la necesidad de innovación pedagógica es mayor y plantea más exigencias. Y cuando se invita a los alumnos a participar en la definición de sus propios objetivos y en la formulación de sus propias actividades curriculares, es mucho menos probable que haya uniformidad en lo que acaben haciendo y aprendiendo. Cuanto más abren la puerta los enseñantes a las propuestas de sus alumnos, más oportunidades ofrecen para que se dé una verdadera personalización. Lo que fomenta esta clase de currículo es la personalización de los resultados y de las actividades.

A muchos estudiantes les cuesta aprovechar la oportunidad de definir sus propios objetivos; para hacerlo bien hace falta práctica y la predisposición a aceptar que esta oportunidad forma parte de la propia educación. Cuando un pájaro ha vivido toda la vida en una jaula, no es difícil comprender que cuando se le abre la puerta no tenga el deseo de salir.

Pero aunque los estudiantes participen en la formulación de sus propios objetivos y en el diseño de sus propias actividades curriculares, el enseñante sigue desempeñando un papel muy importante. Este enfoque curricular plantea más exigencias al enseñante que los enfoques basados en un «paquete» curricular realizado por una empresa dedicada a su producción. Las exigencias son mayores cuando el enseñante debe trabajar de una manera más personalizada con sus alumnos con el fin de que puedan reflexionar y planificar lo que van a abordar en su programa de arte. Además, el enseñante tiene que desempeñar la importante función de procurar que sus alumnos presten atención a las cualidades de las obras que realizan. Los estudiantes pueden aprender a abordar ciertas relaciones formales, cuestiones técnicas o características imaginativas de su trabajo que hasta entonces no han notado. Dirigir la atención de los alumnos a estas cuestiones hace que también aborden otras actividades minicurriculares que les invitan a reflexionar de nuevas maneras sobre el contenido de su trabajo y a experimentar métodos nuevos para reforzar lo que necesita atención. De este modo, el currículo y la docencia se unen en un contexto dinámico.

Hasta ahora he hablado de la importancia de las actividades curriculares y de la interpenetración de la docencia, el currículo y la evaluación. Pero también he hablado del currículo en relación con un

campo concreto, las artes plásticas. No hace falta que los currículos se organicen en torno a un solo ámbito o campo de estudio. También pueden integrar diversos campos. Ésta es la opción que examinaremos a continuación.

Currículo artístico integrado

La integración de las artes con otras materias puede adoptar más de una forma. Quizá la más común sea poner las artes en contacto con materias sociales como la historia o la geografía para que cuando los estudiantes estudien, por ejemplo, la guerra de Secesión estadounidense o la era del *jazz*, también estudien la pintura, la escultura, la música y la danza de la época.[7] El objetivo de esta contigüidad es ofrecer a los estudiantes un panorama más amplio del que podrían obtener basándose exclusivamente en materiales escritos. Después de todo, es muy difícil saber cómo sonaba la música de una época sin poder escucharla, comprender la forma que adoptaba la pintura durante un período dado sin poder verla o experimentar las formas de baile o de teatro que se crearon durante un tiempo dado sin poder consultar las imágenes pertinentes. La disponibilidad de estas imágenes puede enriquecer la experiencia y la comprensión histórica de los alumnos.

A veces, y sobre todo en primaria, los enseñantes procuran que sus alumnos realicen obras de arte que emulen las características de las obras producidas por la cultura que estudian. Por ejemplo, en algunas clases se usan peces de un palmo de largo como «planchas» que se untan de tinta para presionarlas después sobre un papel y obtener la forma del pez, con escamas y todo. Esta actividad produce unas imágenes «a la japonesa» y su objetivo es transmitir a los estudiantes el sabor de esa cultura.

Naturalmente, es muy fácil que los programas de arte acaben desempeñando una función auxiliar en el estudio de las materias sociales sin que los estudiantes tengan ocasión de desarrollar su criterio artístico o de adquirir las formas estéticas de experiencia que constituyen el sello de

una educación artística eficaz. Es posible diluir los programas de arte y engañarse uno mismo pensando que está enseñando arte cuando en realidad se está llevando a cabo una actividad artística muy escasa.

Con esto no quiero decir que los currículos integrados no puedan prestar atención a las características estéticas e imaginativas y, al mismo tiempo, enriquecer la comprensión de la historia u otras materias. Después de todo, la vida es un evento multimedia y los significados que obtenemos de ella no surgen únicamente de los textos; ofrece sus contenidos por medio de una amplia variedad de formas. De ahí que valga la pena considerar el uso de un conjunto rico y abundante de recursos de carácter empírico para comprender cualquier aspecto de la condición humana. Pero también aquí se debe prestar atención al arte. La simple exploración de materiales sin prestar atención a cuestiones estéticas priva a estos materiales de su potencial artístico. Esta práctica produce una integración sin arte.

Las repercusiones prácticas de todo esto son importantes para los enseñantes. Una de ellas es que los estudiantes deberían dedicar tanto tiempo, atención y esfuerzo a abordar su trabajo desde una perspectiva estética como el que dedican al material de historia o de otras materias sociales que están estudiando. Esto significa ayudar a los estudiantes a que aprendan a examinar su trabajo desde una perspectiva estética, a hacer juicios sobre él, a adquirir técnicas que le den más fuerza y a reconocer los logros de otros estudiantes en estas cuestiones. Un currículo integrado plantea más exigencias al enseñante, no menos.

Otra forma de integración supone identificar una idea central o básica que se va a examinar desde una variedad de campos o materias. Consideremos la idea «Siempre es más oscuro justo antes del amanecer». Supongamos que somos enseñantes de arte de secundaria que trabajamos en colaboración con los enseñantes de lengua, historia y una de las ciencias. ¿Qué podríamos hacer con un grupo de estudiantes de segundo o tercero de secundaria para debatir el significado de la anterior afirmación? ¿Cómo se podría expresar su significado usando formas propias de las distintas materias —lengua, historia, una de las ciencias y arte— y cómo se podrían

relacionar estas formas entre sí para producir un trabajo que utilice los diversos campos de una manera productiva? En otras palabras, ¿cómo pueden contribuir estos campos tan diversos a aclarar la idea planteada?[8]

Consideremos otras ideas: «La supervivencia del más apto», «El proceso de la metamorfosis», «La constancia del cambio». Podríamos hacer una lista interminable. Seleccionar una idea abierta que sea estimulante para un grupo de alumnos de secundaria les ofrece una base para reflexionar sobre la manera de abordar estas nociones desde diversos campos y sobre la relación entre esos campos para crear algo más profundo y poderoso que lo que se podría obtener desde cualquier campo dado. Lo que se debe destacar constantemente en esta concepción es la idea clave a la que sirven los trabajos realizados en los distintos campos.

Ya hace tiempo que en el campo de la educación se da una tensión entre el deseo de ser rigurosos desde el punto de vista de las disciplinas, es decir, de ofrecer programas que presenten a los niños pequeños los conceptos y los procedimientos de las distintas disciplinas que se enseñan en el currículo escolar, y los programas que relacionan un campo con otro de una manera significativa para los alumnos.[9] Por ejemplo, de un alumno que estudia biología se espera que comprenda los conceptos básicos de esta disciplina y los procedimientos usados en la investigación biológica. Las mismas aspiraciones se aplican a la historia o a los procesos de escritura literaria. Los estudiantes deben comprender a qué se debe prestar atención en la construcción de una narración y deben adquirir una cierta práctica en ello.

Pero incluso quienes abogan por este rigor disciplinario reconocen que la mayoría de los currículos escolares están demasiado fragmentados, que sus partes no encajan bien, que los temas tienen una existencia independiente y que los modelos que usamos para diseñar programas están concebidos para producir jóvenes seguidores de las diversas disciplinas, no para ayudar a los alumnos a comprender cómo se integra el conocimiento y cómo se puede usar en el mundo real en el que van a vivir. En otras palabras, al igual que la Alicia de Carroll, hemos roto a Humpty Dumpty y no podemos conseguir que las piezas vuelvan a encajar. La integración, por un lado, es una aspiración y, por otro, es un problema cuando intentamos

mantener la «integridad» de una disciplina. La manera de lograr las dos cosas —que, en caso de ser posible, es muy deseable— aún está por encontrar. Cuanto más avanzan los alumnos en los estudios, mayor es la separación entre las diversas disciplinas.

Puede que la necesidad práctica de tener tiempo para aprender sea más patente en el caso de la adquisición de aptitudes. Una cosa es examinar la cerámica de la dinastía Han y otra totalmente diferente es tener el tiempo necesario para aprender a modelar una vasija en un torno. Si no se dedica el tiempo suficiente a aprender a centrar una bola de arcilla en el torno y a modelar con fluidez una vasija estilizada y de paredes finas, es improbable que los estudiantes alcancen un umbral que les permita comprender lo que supone trabajar con un torno. En otras palabras, se da una tensión irreconciliable entre las exigencias que se deben cumplir para comprender lo que requiere una disciplina dada y la comprensión de su conexión con otras disciplinas. Personalmente, no sé de ninguna solución a este dilema.

Cada una de las concepciones y versiones de la educación artística que he descrito en el capítulo 2 tiene sus propias características y establece distintas prioridades. La educación artística basada en las disciplinas exige prestar atención a cuatro ámbitos. El uso de las artes plásticas para fomentar el conocimiento cultural parte de unas prioridades distintas. Desarrollar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de una manera creativa supone hacer más hincapié en ciertos tipos de actividades curriculares que en otros. El énfasis en la expresión creativa conduciría a otros objetivos y actividades. Cada concepción de la educación artística tiene repercusiones para el desarrollo curricular. Vemos estas diferencias, con frecuencia de forma muy sutil, en las aulas de todo el país. Y como decía en el capítulo 2, no creo que haya ninguna concepción sacrosanta de la educación artística. Distintos programas pueden ser convenientes o adecuados para distintas poblaciones y para los valores de las comunidades de las que forman parte. No puede haber un currículo «de talla única» para un país tan grande y diverso como los Estados Unidos. La planificación curricular inteligente tiene en cuenta estas diferencias y las usa para fundamentar su propia política y sus procesos de construcción.

En este capítulo he hablado de los currículos, o bien como procesos emergentes decididos en gran medida por la valoración del enseñante de lo que parece adecuado dadas las circunstancias del momento, o bien como programas planificados que establecen una agenda temporal que permite a enseñantes y alumnos saber qué les espera y qué se espera de ellos. También he indicado que el espíritu de este último enfoque al desarrollo curricular se acerca más a las expectativas tecnocráticas que hoy predominan en las escuelas estadounidenses. Algunas personas se sienten cómodas cuando no sólo conocen la dirección hacia la que se dirigen, sino también el destino exacto. Estos destinos se suelen operacionalizar mediante normas y exámenes, dos nociones que abordaré a continuación. Con todo, sería un error llegar a la conclusión de que lo que se aprende en una clase sólo es una función del currículo, sea emergente o no, y de la capacidad del enseñante para enseñar. Aunque es indudable que el currículo y la enseñanza se encuentran en el núcleo de la vida escolar, los niños nunca aprenden una cosa a la vez. Y los adolescentes tampoco.

Las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en una clase o en un centro no sólo son una función del currículo y de las prácticas docentes, sino también de la atmósfera cognitiva general de la clase y del centro. Las condiciones sociales, las normas dominantes, los comentarios y las actitudes de los compañeros, la organización de los centros, los mensajes ocultos que se transmiten a los estudiantes en las prácticas de examen y evaluación: todo esto también enseña. En efecto, algunos estudiosos han llegado a la conclusión de que estos elementos enseñan con más fuerza que el currículo y las formas de enseñanza que se ofrecen. Los estudiantes viven en un mundo educativo. En realidad, la ley les exige que pasen la mayor parte de su infancia en la escuela. La cultura que se desarrolla en las escuelas y en las aulas constituye una manera de vivir. También he comentado la relación entre «cultura» y «cultivo». En las escuelas, la cultura se usa para «cultivar niños», y el ritmo y la dirección de este cultivo están influidos por las características del entorno en el que viven. Por lo tanto, una comprensión exhaustiva de lo que aprenden los niños en la escuela exige muchísimo más que prestar atención al currículo y a las prácticas docentes. También exige prestar atención a los mensajes ocultos, a

los valores y las ideas que transmiten de una manera tácita, y en ocasiones totalmente explícita, los enseñantes y los compañeros en las aulas donde los alumnos pasan tanto tiempo.[10]

Para algunos autores, estos mensajes ocultos constituyen el llamado currículo implícito, en contraposición al currículo explícito. Para otros autores constituyen el currículo oculto de las aulas y escuelas. Me pregunto hasta qué punto estos currículos están verdaderamente ocultos. Los estudiantes parecen comprender bastante bien lo que dicen estos mensajes encubiertos y se adaptan en consecuencia.

¿Cuál es el lugar de las artes en el currículo de una escuela o de una clase? ¿Cuál es su importancia en relación con otros campos de estudio? ¿Cuánto tiempo se destina a las artes en las escuelas? ¿Cuándo se enseñan? ¿Son una materia optativa o forman parten del currículo básico? Las universidades que aplican mecanismos de selectividad basados en una puntuación o calificación media, ¿tienen en cuenta las calificaciones obtenidas en las artes? ¿Reconoce la escuela públicamente, como hace en el ámbito de los deportes y en algunas de las ciencias, a los estudiantes que sobresalen en las artes? Se deben abordar estas preguntas y muchas más para obtener una imagen completa de la cultura educativa y de su impacto en las artes.

Hay otro concepto fundamental para considerar cuestiones relacionadas con el currículo y con lo que aprenden los niños. El programa formal de un centro educativo, el programa que se planifica, se enseña y se califica, constituye el llamado *currículo explícito* del centro. Este currículo consta de las materias y los temas que prácticamente todo el mundo reconoce que se enseñan de una manera o de otra. Éste es el currículo para el que se contratan enseñantes, se dan calificaciones, se mantienen expedientes, etc.

La atmósfera del aula, las normas escolares, los métodos de evaluación, etc., no enseñan de una manera explícita, sino implícita. Por lo tanto, en las escuelas no sólo tenemos un currículo explícito, sino también un *currículo implícito*, y es ese currículo implícito el que permanece mientras los apartados del currículo explícito cambian con el tiempo; una

unidad sobre el grabado en las artes plásticas u otra sobre las emigraciones hacia el oeste norteamericano puede que hoy se impartan pero mañana no. Pero el currículo implícito seguirá ahí.

Por otro lado, también hay otro currículo de carácter más bien paradójico: es el llamado *currículo nulo*.[11] Lo que no se enseña puede ser tan importante en la vida de alguien como lo que sí se enseña, sea de una manera explícita o implícita. El currículo nulo es lo que está ausente del programa escolar, lo que los estudiantes nunca tienen la oportunidad de aprender. Cuando las artes están ausentes o se enseñan tan mal que es como si no se enseñaran, los alumnos acaban pagando las consecuencias. Así pues, al considerar el desarrollo del currículo o la reforma curricular, debemos tener en cuenta el currículo explícito, el implícito y el nulo.

Naturalmente, no se puede enseñar todo y las decisiones al respecto son complicadas. Puede que las decisiones tomadas en relación con las artes sean los indicadores más elocuentes de la importancia que tienen para quienes marcan las políticas educativas.

Objetivos curriculares

La formulación de objetivos curriculares es un intento de describir lo que un estudiante debe saber y/o poder hacer en relación con algún corpus de contenido al final de un período lectivo previamente especificado. Estos objetivos describen los resultados *deseados*. El intento de especificar objetivos en la planificación curricular surgió inicialmente del deseo de realizar una planificación racional indicando cuáles deberían ser sus metas. En los Estados Unidos, a principios de los años veinte, un administrador educativo llamado Franklin Bobbitt desempeñó un papel especial en el desarrollo de esta idea.[12] Tal como él lo veía, y como lo vieron muchos otros después de él, cada unidad educativa debía tener uno o más objetivos y el propósito del currículo era procurar que los estudiantes los pudieran lograr. Al final de la etapa escolar, un estudiante debía llegar a dominar centenares de objetivos. En el libro de Bobbitt había más de setecientos.

La idea básica es que es importante saber lo que se espera que aprendan los estudiantes y que la especificación de objetivos es la mejor manera de conseguirlo.

En los años cincuenta y sesenta surgió un movimiento encaminado a operacionalizar los objetivos especificando las condiciones que harían posible medir su consecución. El principal impulsor de esta tendencia fue Robert Mager.[13] En parte, la actual insistencia en los niveles de exigencia y de calidad es un intento de especificar desde un punto de vista operacional los resultados que se esperan obtener del currículo y de la enseñanza.

Se ha instado a los educadores de arte a que se planteen la planificación curricular en función de unos resultados deseados y es evidente que esta petición es bastante razonable. Al mismo tiempo, una de las características de las artes es el fomento de la improvisación y el cultivo de la expresión personal de las propias ideas. El resultado es que las actividades artísticas no siempre se prestan a la previsibilidad inherente a un enfoque curricular centrado en objetivos. Cuando los objetivos se operacionalizan, se da una fuerte tendencia a particularizarlos; se establecen distinciones cada vez más sutiles y precisas y los objetivos acaban siendo tan numerosos que el enseñante se ve incapaz de poder con todos ellos. Además, la mayoría de los alumnos no siguen el mismo ritmo de aprendizaje. Los niños aprenden lo que el enseñante les desea enseñar, pero su manera de interpretar lo que el enseñante enseña y su manera de expresar lo que han sentido, creído o imaginado suele diferir, sobre todo en las artes. De este modo, la heterogeneidad de los resultados es mucho mayor en la enseñanza de las artes que la que cabe esperar, y en realidad desear, en una fábrica. Se da una tensión entre la especificación y la previsibilidad deseada por un lado, y la cualidad emergente de los currículos que antes he comentado en este capítulo por otro.

Hay varias maneras de concebir los resultados en relación con los objetivos, maneras que mejoran el carácter preceptivo de la mayoría de los currículos.

Los objetivos basados en la resolución de problemas especifican los criterios a cumplir, pero no la forma que debe adoptar la solución. Por ejemplo, podemos pedir a un arquitecto que diseñe una casa o una cocina

con unas características concretas. Sin embargo, la forma de la casa o la cocina puede ser muy diversa. En realidad, los buenos arquitectos suelen ofrecer a sus clientes varias versiones para que elijan entre ellas. Aunque el problema presentado tiene una solución abierta, debe satisfacer ciertos criterios. En cierto sentido, los objetivos basados en la resolución de problemas son mucho más congruentes con el trabajo en el campo de las artes que los objetivos que buscan una relación isomorfa entre ellos y el trabajo de los estudiantes.

Otra perspectiva es considerar los resultados expresivos en lugar de los objetivos curriculares. Los resultados expresivos son los resultados que logran los estudiantes en el curso de una actividad curricular, sean o no los resultados concretos que se buscaban. En realidad, se pueden planificar deliberadamente actividades tendentes a producir unos resultados imprevisibles y heterogéneos. Luego, el enseñante se basa en esos resultados para desarrollar otras lecciones. Esto exige lo que Robert Stake llama *evaluación responsiva* en contraste con la evaluación preordinada.[14] Es decir, el proceso de evaluación relacionado con los resultados expresivos se aplica después del hecho en lugar de intentar comparar los resultados con las intenciones. En cierto sentido, la evaluación responsiva se parece al análisis que hace un matrimonio por la mañana de lo acaecido la noche anterior en una fiesta, una comparación de lo ocurrido con unas expectativas concretas. Con todo, independientemente de que la evaluación sea preordinada o responsiva, tiene lugar una evaluación.

Niveles de exigencia

Con el paso de los años, el concepto de objetivos ha sido reemplazado en gran medida por el concepto de niveles de exigencia, un concepto que constituye el eje principal del movimiento por la reforma.[15] La lógica de establecer niveles es bastante sencilla: los educadores no sólo deben conocer de una manera clara e inequívoca la dirección que deben seguir, sino también el destino preciso hacia el que se dirigen. Se cree que los niveles de exigencia ofrecerán esta claridad. En consecuencia, la primera tarea de la reforma escolar es crear unos niveles que digan al público lo que

los estudiantes deben saber y poder hacer al final de un período educativo, como, por ejemplo, al acabar el curso escolar. Además, si las normas son útiles para definir lo que se espera de los estudiantes, por la misma lógica también son útiles para definir lo que se espera de los enseñantes. Dicho de otro modo, los enseñantes se pueden someter a unas exigencias que en la forma, si no en el fondo, son como las que se aplican a sus alumnos.

Ampliando este principio, podemos razonar que si los niveles de exigencia son buenos para los estudiantes y para los enseñantes, ¿por qué no van a serlo para los administradores escolares? Y después de los administradores viene el currículo. ¿Por qué no establecer unos niveles de exigencia o calidad para el contenido del currículo o para las actividades de clase por medio de las cuales se va a enseñar? Para un público preocupado por la enseñanza, estos niveles de exigencia parecen una buena manera de lograr claridad y de apuntalar un sistema que ya hace demasiados años que se está desmoronando.

La idea de unas expectativas claras e inequívocas tiene un atractivo innegable. Pero me pregunto si nuestras escuelas se encuentran en una situación tan desesperada como se nos ha hecho creer y, aun suponiendo que así fuera, si la creación y la aplicación de estos niveles de exigencia constituye una solución tan buena como se cree.[16]

El interés por los niveles de exigencia está asociado a otros intentos de reforma. Uno de ellos es la producción de marcos curriculares de aplicación nacional. Estos marcos curriculares han sido diseñados por comités nacionales de expertos en las distintas materias con el objetivo de definir, mediante un consenso profesional, los objetivos y los contenidos de cada materia que suele formar parte de los currículos escolares. De este modo, tenemos marcos curriculares para matemáticas, lengua, geografía e historia, ciencias, cada una de las artes, etc.[17] Estos marcos nacionales definen el carácter de cada materia y sus objetivos. Además, cada marco debe definir una serie de requisitos en cuanto a los contenidos y al rendimiento de los estudiantes para cada curso o nivel educativo. En cierto sentido, el movimiento por la reforma se propone crear un enfoque curricular común, o incluso un currículo común, en relación con los objetivos y los contenidos para las escuelas de un estado o de todo el país.

Hay muchas personas que apoyan este propósito. Incluso un laboratorio educativo ha desarrollado un enfoque llamado «reforma basada en niveles».[18] La creencia de la que se parte es que el establecimiento de unos niveles de exigencia claros es el primer paso, y el más importante, para mejorar la educación. También se presupone que el establecimiento de un conjunto nacional de niveles de exigencia para cada materia contribuirá a la equidad educativa porque todos los estudiantes recibirán el mismo currículo y deberán alcanzar los mismos objetivos. Además, si los objetivos, los contenidos y los niveles de exigencia son los mismos, será posible identificar a los centros educativos y a los enseñantes improductivos y realizar los cambios que se consideren oportunos. Este proceso recibe el nombre de responsabilidad.

Se dice que los niveles de exigencia tienen otras virtudes. El uso de un conjunto uniforme de exigencias hará que los enseñantes se comuniquen entre sí de una manera más productiva; podrán aprender unos de otros para saber qué funciona y qué no, y mejorar así su práctica docente. Pero más importante aún es que el público sabrá qué debe esperar y, cuando los niveles de exigencia se operacionalicen mediante pruebas normalizadas, por fin será posible que los enseñantes sean verdaderamente responsables del rendimiento de sus alumnos.

Visto todo esto, ¿cómo podría alguien estar en contra de estos niveles? Parece que ello supondría estar a favor de la pereza, de la mediocridad o de cosas peores. Los niveles de exigencia no sólo nos darán mejores escuelas; también harán que nuestras escuelas puedan ser «de primera clase».[19]

Pero yo tengo mis dudas. ¿Por qué un país tan diverso como el nuestro necesita un currículo común? ¿Sólo hay una concepción defendible o justificable de un buen currículo, una buena escuela o un buen enseñante? En un país que se jacta de que una de sus virtudes es su diversidad, ¿está exenta de esta diversidad la manera de concebir las materias escolares?

En el capítulo 2 hablaba de las concepciones y las versiones de la educación artística. Hay muchas concepciones legítimas de una materia, y la existencia de opciones en relación con los objetivos de un campo hace posible la elección. La facultad de elegir es necesaria para ser libre. No me convence en absoluto la idea de que un país tan diverso como el nuestro

necesite tener un currículo «de talla única». No me convence en absoluto la idea de que todos nuestros estudiantes deban seguir el ritmo del mismo tambor, por el mismo camino y hacia el mismo destino.

Sin duda habrá quien diga que los programas no tienen por qué ser los mismos, que aun bajo un currículo nacional los enseñantes seguirán teniendo la libertad de elegir cómo van a cumplir con los objetivos. En otras palabras, el enseñante tiene libertad para determinar los medios, pero no los fines. Esta limitación se aplica tanto a los enseñantes como a las comunidades. Desde esta perspectiva, las cuestiones relacionadas con la formulación de objetivos están totalmente resueltas. Mi opinión es que esta postura resta profesionalidad a los enseñantes y priva de derechos a las comunidades.

Pero hay otros problemas además de la cuestionable idea de que un solo programa para todas las escuelas del país hará que estas escuelas mejoren. Uno de estos problemas es la creencia de que es posible predecir lo que una clase estudiará y a qué ritmo durante el curso escolar. Lo que sí sabemos es que los sucesos políticos, económicos y sociales influyen en las escuelas, y los estudiantes desarrollan intereses que ofrecen a los enseñantes unas oportunidades especialmente educativas, oportunidades en las que ceñirse al diseño de una lección es el camino más seguro a un Waterloo pedagógico. Lo que se necesita en estas circunstancias es una improvisación pedagógica al servicio de una enseñanza y un aprendizaje significativos. Es aquí, sobre todo, donde el criterio profesional de los enseñantes debe entrar en juego para que puedan aprovechar esas ocasiones en clase. El espíritu de gran parte de la reforma basada en niveles de exigencia va en contra de esta improvisación.

En las artes, como en muchos otros campos, la sorpresa es una aliada, no una enemiga. En el transcurso de su trabajo, tanto los enseñantes como sus alumnos encuentran lo inesperado: los estudiantes en las imágenes y cualidades que no han previsto pero que indican una dirección en lugar de otra, y los enseñantes en las sorpresas que los estudiantes crean sobre la marcha. Los placeres que ofrece la enseñanza suelen nacer de estos eventos imprevisibles. ¿Qué tienen que ver estos eventos con los niveles de exigencia? Sólo esto: en la medida en que los niveles ahoguen el deseo de

tratar los contenidos y los objetivos de la enseñanza con flexibilidad, impedirán la enseñanza entendida como arte y, en consecuencia, privarán a los estudiantes de unos momentos de aprendizaje que podrían ser extremadamente importantes para ellos. La planificación y la enseñanza se benefician de la flexibilidad, de la atención a los colores cambiantes del contexto. Las suposiciones y los conceptos que buscan la previsibilidad de la rutina y la seguridad de la conformidad van en contra de ella.

Pero aún hay otras consideraciones más. Una de ellas se refiere a una paradoja del proceso de formular niveles de exigencia: para poder determinar si se han alcanzado unos niveles, éstos deben tener un grado elevado de especificidad; las afirmaciones de carácter general sobre los resultados deseados pueden apuntar en una dirección, pero no son muy útiles en el contexto de la evaluación, uno de los contextos importantes a los que los niveles de exigencia pretenden servir. Para ser útiles, deben ser detallados. Cuanto más detallados sean los niveles de exigencia, más numerosos serán. Y como ocurre con los objetivos, cuanto más numerosos sean, serán más pesados y engorrosos.

Quienes abogan por el uso de los niveles de exigencia han intentado abordar este problema especificando unos parámetros para cada nivel. Estos parámetros son modelos o descripciones que especifican lo que los estudiantes deben saber y poder hacer en cada curso o nivel educativo dado. Pero esta práctica no resuelve el problema; simplemente lo cambia y, en muchos casos, lo exacerba, porque en general no sólo se especifican parámetros para cada nivel de exigencia, sino también para tres o cuatro medidas de rendimiento dentro de cada nivel.

Otro problema que se debe identificar es la suposición de que las descripciones lingüísticas de la actuación artística son adecuadas para describir los matices y las características de esa actuación. Esta suposición es discutible. El lenguaje suele ser un vehículo muy limitado para la descripción de cualidades. Por ejemplo, ¿cómo se puede describir el agua? ¿O el color azul? La suposición de que el lenguaje siempre será un medio adecuado para describir lo que los estudiantes deben ser capaces de saber y de hacer es muy dudosa. Algunas cosas sólo se pueden conocer a través de la ejemplificación y mediante un encuentro directo con ellas. Si alguien es

muy bueno usando el lenguaje, puede que consiga una mayor aproximación a las cualidades que intenta describir, pero aun así será una aproximación limitada. El lenguaje del crítico, alguien cuyo trabajo es abordar cualidades de una manera descriptiva y al mismo tiempo evaluadora, siempre exige hacer un salto del lenguaje a la obra. Pocas descripciones de los resultados previstos mediante la aplicación de los niveles de exigencia tienen las virtudes lingüísticas de nuestros mejores críticos.

El McRel Laboratory, un laboratorio educativo dedicado a la reforma basada en niveles de exigencia, detalla miles de parámetros para todos los cursos, desde primero hasta duodécimo. No es probable que los enseñantes, ni siquiera los que se ocupan de un solo curso, encuentren útil esta carga. Por ejemplo, en su informe *Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms*, Robert J. Marzano y John S. Kendall afirman lo siguiente: «También abordamos la cuestión del número de niveles y parámetros que se deberían formular. Recomendamos unos 75 niveles y 2.250 parámetros para los cursos de primero a duodécimo como cantidad razonable para abordar la complejidad inherente al material de cada materia, sin plantear exigencias indebidas en cuanto a informes, evaluaciones o docencia».[20] Cada parámetro tiene cuatro medidas de rendimiento: avanzado, competente, básico y principiante. Si hacemos los cálculos correspondientes, y puesto que cada uno de los 2.250 parámetros de los 75 niveles de exigencia tiene cuatro medidas de rendimiento, llegamos a un total de 9.000 descripciones. Además, los niveles que describen Marzano y Kendall sólo se refieren al rendimiento de los estudiantes; no especifican nada sobre los contenidos. No hace falta ser un matemático para ver claramente cómo se disparan estos números y lo que ello puede significar para los enseñantes.

Otro problema se refiere al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Distintos estudiantes aprenden a ritmos diferentes. La idea de que los estudiantes seguirán los mismos caminos y aprenderán las mismas cosas al mismo ritmo contradice todo lo que se sabe del desarrollo humano. Como he indicado antes, en unas circunstancias pedagógicas óptimas, cuantas más oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus aptitudes reciban los estudiantes, más aumentará la variación entre ellos. La imagen de aplicar unos niveles de exigencia uniformes y en el mismo momento para evaluar

su aprendizaje hace pensar en un modelo de enseñanza parecido a una línea de montaje. En este modelo, la previsibilidad es una gran virtud. Cada componente del producto se monta con un ritmo controlado y predecible. Los componentes se montan en un orden fijo y reaccionan de una manera prácticamente idéntica al impacto de cada proceso de montaje, porque, por lo que sabemos, los materiales inertes como el acero no tienen ningún interés o motivación; sólo cabe esperar uniformidad en respuesta a cualquier acción que se haga sobre ellos.

Aunque el modelo fabril desarrollado por el movimiento por una educación eficiente fue la «joya» de los intentos de mejorar la enseñanza durante los años veinte, se trata de un modelo que simplifica en exceso y de una manera radical los procesos de enseñanza y aprendizaje.[21] Su aplicabilidad a la educación artística es dudosa. En las artes se valora más la individualidad que la uniformidad. La sorpresa no sólo se permite: se busca. El sello personal tiene importancia.

Las consideraciones que he planteado podrían parecer una nimiedad a la luz de los beneficios que presumiblemente se desprenderán del rigor en cuanto a organización que sugieren los niveles de exigencia. Y cuando un país se preocupa por la calidad de sus escuelas, la promesa de mejora que ofrecen los niveles de exigencia es muy atractiva. Pero los niveles traen consigo otros conceptos. El mismo concepto de nivel forma parte de una concepción más general de la educación. La misma uniformidad que sugieren los niveles de exigencia se refleja en el mandato de algunos distritos escolares de exigir a los alumnos que vistan de uniforme creyendo que ello solucionará los problemas de conducta. Como mucho, estas políticas sólo pueden ser superficiales o cosméticas. En su conjunto, presagian una concepción de la enseñanza —me resisto a hablar de una concepción de la educación, porque rara vez se describe una concepción de la educación en las políticas de la reforma educativa— que premia el rigor y la uniformidad. La palabra «rigor» tiene la misma raíz que «rigidez». Y la rigidez connota inflexibilidad. La prescripción de niveles, uniformes, exámenes de alcance nacional y currículos únicos enmascaran los problemas más profundos de la enseñanza. Lo que se presenta como una panacea no es más que un conjunto de recetas que sólo llevarán a otra

reforma escolar dentro de pocos años. Este constante volver a empezar es lo que genera cinismo entre los enseñantes experimentados, que ya lo han vivivo otras veces.

Dada la incongruencia, por lo menos en espíritu, entre las artes y la tradición de la que surgen los niveles de exigencia, ¿por qué hay educadores de arte que han abrazado este concepto? Hay varias razones. La primera y quizá la más importante es que los educadores de arte, como otras personas que trabajan en el campo de la educación, también quieren subirse a un carro político que, además de otorgar legitimidad a los campos que se unen a él, también les ofrece apoyo económico. Es difícil quedarse atrás, y dado que el concepto de los niveles de exigencia se destaca tanto y que las artes no se encuentran entre las prioridades educativas, la tentación de subirse a ese carro acaba siendo muy fuerte.

Cuando, en 1995, las artes fueron eliminadas de la lista inicial de materias consideradas básicas por el movimiento por la reforma, hubo un clamor entre los educadores de arte y otras personas para devolverlas al lugar del que no debieron haber salido. Es esta sensación de no querer quedarse fuera, de no quedarse aún más marginados, lo que motivó a los educadores de arte a unirse a la reforma.

Pero hay otras razones más básicas de naturaleza conceptual que explican, por lo menos en parte, el atractivo que tienen los niveles de exigencia para la educación artística y también para otros campos. Estas razones están relacionadas con el hecho de que el significado de la palabra inglesa que denota los niveles de exigencia, *standards*, no se ha examinado adecuadamente. Y puesto que el término *standards* tiene en inglés unas connotaciones muy atractivas, se ha usado como punto de apoyo para la mejora escolar. Los conceptos importantes, sobre todo los que actúan como estandartes de un movimiento, se deberían examinar a fondo. Así que vale la pena preguntarse: ¿qué significa la palabra inglesa *standard*?

Significados de la palabra inglesa *standard*

Una de las acepciones de la palabra inglesa *standard* es, precisamente, la de estandarte, una clase de bandera. En este sentido, los *standards* son símbolos a los que mucha gente jura lealtad hasta el punto de dar la vida por ellos. Un estandarte es un símbolo que representa algo que valoramos. El objetivo de los parámetros es describir lo que un estudiante debe llegar a saber o hacer para estar a la altura de lo que representa ese símbolo.

La palabra inglesa *standard* tiene otro significado muy diferente: designa algo típico o normal, como cuando hablamos de una habitación de hotel típica o de una comida normal. Lejos de connotar un valor apreciado, la palabra *standard* da en este caso una idea de algo típico o incluso mediocre.

Otro significado de *standard* es el de «norma» o patrón aplicable a unidades de medida. Las unidades de medida son el resultado de elecciones arbitrarias y se usan para describir cantidades.

Y en otra acepción la palabra *standard* se refiere al nivel de exigencia o rendimiento necesario para recibir algún tipo de reconocimiento, como una calificación o el permiso para conducir automóviles. En gran medida, ésta es la acepción de la palabra *standard* que se suele usar en el contexto de la reforma escolar, aunque también se combina con el significado de unidad de medida en el proceso de determinar si se han alcanzado o no los niveles exigidos. Por ejemplo, supongamos que una prueba de opción múltiple contiene cien preguntas, cada una con una sola respuesta correcta que se debe marcar. Esa respuesta es el *standard* que se debe satisfacer para cada ítem concreto. Es una unidad. Para pasar la prueba el estudiante debe responder correctamente a 75 ítems o preguntas. De este modo, los *standards* se usan en la enseñanza como valores y como unidades de medida.

Los *standards* entendidos como unidades de medida se consideran la forma más objetiva de descripción, porque los procedimientos de medición no dejan espacio al juicio subjetivo cuando se trata de puntuar la actuación de los estudiantes. Las pruebas así puntuadas se consideran objetivas porque determinar si una respuesta es correcta o incorrecta no requiere aplicar ningún juicio subjetivo; la puntuación se puede automatizar.

Sin embargo, la evaluación de la actuación del estudiante casi siempre debe tener en cuenta lo que no se puede medir. Medir es una manera de describir el mundo; medir es describir una cantidad. ¡Pero algunas descripciones exigen prosa, e incluso poesía!

Niveles y criterios

¿Qué podemos hacer cuando un nivel de exigencia no está claro o cuando no disponemos de ninguno que sea adecuado para lo que queremos? La respuesta, según John Dewey, no es acudir al uso de niveles, sino recurrir al uso de *criterios*. Esta distinción es sutil, pero importante.

En su discusión del papel de los críticos de arte, Dewey describía así la diferencia entre niveles [*standards*] y criterios:

> Un *standard* [entendido como patrón o norma] presenta tres características. Es una cosa física concreta que existe en unas condiciones físicas determinadas; *no* es un valor. La yarda es una regla y el metro es una barra que se encuentra en París. En segundo lugar, las normas son medidas de cosas definidas, de longitudes, pesos, capacidades. Las cosas medidas no son valores, aunque tiene un gran valor social poder medirlas porque las propiedades de las cosas en cuanto a tamaño, volumen o peso son importantes para el intercambio comercial. Por último, y entendidos como patrones de medida, los *standards* definen las cosas en relación con una *cantidad*. Poder medir cantidades es de gran ayuda para refinar los juicios, pero no es en sí mismo un modo de juicio. El *standard*, siendo una cosa externa y pública, se aplica *físicamente*. La cinta métrica se extiende físicamente sobre las cosas a medir para determinar su longitud... pero de ello no se desprende que la crítica artística objetiva sea imposible a causa de la ausencia de un objeto externo uniforme y determinado públicamente. Lo que se desprende es que la crítica es un juicio; que como cualquier otro juicio supone un riesgo, un elemento hipotético; que se centra en unas cualidades que, de todas formas, son cualidades de un *objeto*, y que se ocupa de un objeto concreto, no de hacer comparaciones entre cosas diferentes basadas en una regla externa preestablecida. El crítico, a causa del elemento de riesgo, se revela a sí mismo en sus críticas. Deambula por otros campos y confunde valores cuando se aparta del objeto que juzga. En ningún otro lugar son más odiosas las comparaciones que en las bellas artes.[22]

Para Dewey, la función de los criterios es fomentar la indagación, profundizar en la experiencia con una obra concreta: ¿qué es esta obra en tanto que obra de arte? ¿Cuáles son sus cualidades? ¿Cuáles sus características? ¿Qué sensaciones transmite? *El objetivo de este proceso no es conceder premios, dar calificaciones o hacer comparaciones, sino fomentar una lectura más plena de la obra que sea útil por igual a los*

estudiantes y a los enseñantes para que sepan qué hacer a continuación. Para el estudiante el objetivo es reconocer lo que necesita atención; para el enseñante es estar en la posición de elegir un curso de acción pedagógica. Sabiendo dónde se encuentra un estudiante, el enseñante se podría preguntar: «¿Qué puedo hacer para impulsar su desarrollo?».

Las observaciones de Dewey sobre el contraste entre los criterios y los niveles de exigencia concebidos como normas ofrecen una concepción mucho más elaborada de la manera de formular los objetivos y de evaluar la actuación. La uniformidad y los niveles son como almas gemelas. Los niveles entendidos como normas están muy cerca de la normalización.

Antes he comentado que los niveles traen consigo otros conceptos; pero también traen consigo un bagaje histórico. No es ésta la primera vez en la historia de la educación que se han hecho intentos de «cientificar» la práctica educativa. El movimiento por una educación eficiente, que se desarrolló en los Estados Unidos entre 1913 y 1930, surgió de la preocupación pública por la calidad de las escuelas. Fracasaban demasiados niños y el coste de este fracaso para la sociedad era muy alto. Al mismo tiempo, se estaba aplicando una gestión de carácter científico para mejorar la eficiencia. El objetivo de este plan, creado por Frederick Taylor, un ingeniero que desarrolló la «ciencia» del estudio de la racionalización de la productividad, era emplear a expertos en eficiencia para estudiar los pasos de los obreros en las cadenas de montaje, identificar los movimientos excesivos o innecesarios y prescribir maneras de eliminar estos movimientos con el fin de aumentar la productividad con menos esfuerzo. Con ello, las cadenas de montaje serían más productivas y, en consecuencia, las empresas obtendrían más beneficios. El instrumento esencial era el cronómetro.

Los responsables de los distritos escolares vieron en esto una manera de aumentar la productividad escolar. Era lo último en la gestión científica de las organizaciones, la ciencia estaba muy bien considerada y, si funcionaba en la industria, ¿por qué no podía funcionar en las escuelas? La tarea de los administradores era definir objetivos para cada enseñante, supervisar la enseñanza, ofrecer supervisión científica para hacerla más eficiente y medir los resultados. Incluso creían que era posible calcular

cuánto costaría lograr los resultados deseados. Podemos ver un ejemplo del tipo de pensamiento que caracterizaba el movimiento por la eficiencia en un discurso de Frank Spalding, superintendente escolar de Newton, Massachusetts. En 1913, en un intento de asignar valores monetarios a las recitaciones de los alumnos en distintas materias, dijo al público asistente: «No conozco el valor absoluto de una clase en griego en comparación con otra en francés o en inglés. Sin embargo, y tras unas consideraciones muy concretas y locales, estoy convencido de que, cuando las obligaciones del presente curso hayan vencido, no deberemos comprar más enseñanza de griego a razón de 5,9 clases por dólar. Este precio debe bajar o, en caso contrario, invertiremos en algo más». Luego prosiguió diciendo: «¿Por qué una clase en inglés de un alumno cuesta 7,2 centavos en el centro de formación profesional y sólo cuesta 5 centavos en la escuela técnica? ¿Es el inglés "profesional" un 44 por ciento superior al inglés "técnico" y un 44 por ciento más difícil de adquirir? ¿Por qué estamos pagando un 80 por ciento más en la escuela profesional que en la técnica por la misma unidad de instrucción en matemáticas? ¿Por qué cuesta la clase de un alumno en ciencias de un 55 a un 67 por ciento más en la Newton High que en cualquiera de los otros centros?».[23]

Esta práctica no está muy lejos de un método de «pago por resultados» aplicado a la enseñanza. Incluso hoy mismo algunos distritos escolares están considerando la posibilidad de pagar a sus enseñantes en función de las puntuaciones obtenidas en las pruebas por sus alumnos. Los responsables de los distritos escolares suelen recibir pagas extraordinarias por el buen rendimiento en los exámenes de los alumnos de su distrito.

A pesar de las buenas intenciones, se llegaron a especificar centenares de objetivos para la enseñanza, tantos que su administración era prácticamente imposible. Al final, este movimiento se acabó hundiendo por su propio peso, aunque no antes de que Franklin Bobbitt apareciera en escena.[24]

Bobbitt era profesor de administración escolar en la Universidad de Chicago y se le consideraba uno de los fundadores del campo curricular. Bobbitt también era un enamorado de los objetivos. Consideraba que eran necesarios para una planificación racional y comparaba la elaboración de un

currículo con el proceso de planificación de un viaje. «Los viajes largos están hechos de muchos pasos cortos», solía decir. Los objetivos eran como los pasos de un viaje. Su libro *How to Make a Curriculum*, publicado en 1924, era todo un encomio a los objetivos; en realidad, contenía más de setecientos.[25]

Treinta años después, el movimiento volvió a resurgir pero no bajo la forma de una gestión científica sino en forma de objetivos conductuales que todos los enseñantes deberían formular para cada una de sus actividades.[26] También esto produjo la formulación de centenares de objetivos para las materias que se debían enseñar. En realidad, era una tarea tan imponente que la Universidad de California en Los Ángeles fundó un «banco» de objetivos conductuales para que los enseñantes que no pudieron o no quisieron formular sus propios objetivos pudieran comprarlos allí. Hoy tenemos un movimiento similar formulado en función de unos niveles de exigencia. La terminología es diferente, pero el espíritu es el mismo.

Lo realmente desconcertante de la reforma basada en los niveles de exigencia es cómo nos distrae de examinar en profundidad nuestro sistema educativo. Si empezamos a preguntarnos qué hace falta para enseñar las artes de una manera adecuada en nuestras escuelas, es indudable que las siguientes consideraciones serían importantes. La enseñanza de las artes debería tener asignado tiempo suficente en el currículo; con un tiempo radicalmente insuficiente se podría enseñar muy poco. Deberíamos tener un currículo que valga la pena enseñar. Hoy por hoy necesitamos buenos materiales curriculares que los enseñantes puedan usar. Necesitamos enseñantes que sepan lo suficiente de las artes para hacer buenos juicios sobre las obras que sus alumnos crean en sus clases. Necesitamos prácticas de evaluación que aborden el aprendizaje que se valora en el campo de las artes. Necesitamos un clima en las escuelas que no asigne a las artes una categoría inferior en relación con otras materias. Para crear este clima necesitamos criterios de graduación y de acceso a la universidad que reconozcan las artes como áreas legítimas de estudio para los estudiantes universitarios. Por último, dentro de las escuelas necesitamos una forma de organización que alimente la vida profesional de los enseñantes.

Éstas sólo son algunas de las condiciones que se deben abordar para aumentar la probabilidad de que las artes se enseñen bien. Y estas condiciones no son exclusivas de las artes: también se deben abordar para enseñar bien cualquier materia. Está claro que estas condiciones interaccionan entre sí, que colectivamente conforman un entorno; dicho de otro modo, constituyen una cultura. Un cambio significativo en las escuelas exige un cambio en la cultura educativa.

¿Tienen los niveles de exigencia un papel constructivo que desempeñar en la educación artística?

¿A dónde nos conduce todo esto en relación con los niveles de exigencia y la enseñanza de las artes? El análisis que acabo de hacer, ¿significa que tener unos objetivos bien definidos no sirve de nada? ¿Estoy quizá diciendo que la reflexión sobre lo que uno desea lograr como enseñante o como diseñador curricular es irrelevante para mejorar la práctica docente? ¿Estaré abogando por una política desprovista de timón para la enseñanza de las artes? Espero que no se me interprete de esta manera.

Creo que los niveles de exigencia pueden contribuir a la educación artística si hacen lo siguiente: si representan de una manera significativa y dúctil los valores que abrazamos y los objetivos generales que intentamos lograr; si ofrecen a quienes diseñan currículos la oportunidad de debatir lo que se considera importante enseñar y aprender, y si proponen criterios que se puedan usar para hacer juicios sobre nuestra eficacia. Los niveles se deberían ver como ayudas, como instrumentos o guías de carácter heurístico para el debate y la planificación. No se deberían ver como contratos o fórmulas que invalidan o anulan los juicios locales. Mi argumento no aboga por una actuación ciega y sin sentido, sino por el reconocimiento de las virtudes de la diversidad y de la necesidad de que los planificadores curriculares y los enseñantes sean sensibles a las circunstancias locales y a los esfuerzos individuales.

Personalmente, encuentro muy atractiva la idea de usar el proceso de formular niveles como un instrumento o guía de carácter heurístico. Ofrece un tema central para la discusión, la deliberación, el debate, el análisis y, en

última instancia, la clarificación de los objetivos que queremos lograr en una clase, una escuela o hasta en un distrito escolar. Ofrece un núcleo práctico en torno al cual pueden girar las conversaciones entre los enseñantes y otras personas que trabajen en una escuela o en un distrito escolar. Necesitamos estas oportunidades en el campo de la educación; necesitamos oportunidades de asumir la responsabilidad de definir objetivos que sean importantes para una localidad concreta. La oportunidad de definir niveles de exigencia también ofrece una oportunidad para describir y examinar la concepción de la educación artística que siguen los participantes en los debates y, de una manera más general, para profundizar en el diálogo. Dicho de otro modo, ofrece a los enseñantes la oportunidad de actuar como profesionales.

No hay ninguna solución permanente para los problemas educativos porque cada solución que se ha intentado ha dado lugar a otros problemas; cualquier solución es siempre temporal. No obstante, intentar hacer lo mejor en cualquier circunstancia en la que nos encontremos exigirá prestar atención a mucho más que a los niveles, los currículos o las pruebas de alcance nacional. Como mínimo exigirá prestar atención a los factores que he identificado. Las cacareadas soluciones basadas en una sola variable no son más que distracciones que nos impiden ver otros enfoques prometedores. La mejora exigirá prestar atención a la cultura educativa y a los factores que la conforman. No puede haber ninguna mejora generalizada de las artes en nuestras escuelas si los distritos escolares y las universidades les asignan una posición marginal. Por lo tanto, parte del esfuerzo dedicado a la mejora escolar exige el desarrollo de una visión en el seno de la comunidad y unos esfuerzos tanto políticos como educativos para convertir esta visión en una realidad educativa.

Con esto no quiero decir que los enseñantes de talento no puedan superar de algún modo los impedimentos que les plantean las limitaciones locales. Pueden hacerlo y lo hacen. Los enseñantes de artes plásticas que he podido ver viajando de una escuela a otra, llevando sus bártulos para trabajar con los niños de una clase a otra y de un centro a otro, algunos de ellos sin ni siquiera agua, son merecedores, en mi opinión, de una medalla

de honor o de su equivalente educativo. Pero la excepción no es una buena base para la formulación de políticas. De lo que hablo es de las condiciones de una reforma educativa eficaz.

También digo que una política basada en un modelo mecanicista de control y de compensación que exige unos resultados medidos, que exige una especificación de alto nivel de los resultados esperados, no puede ser, en nuestras circunstancias actuales, el paradigma más prometedor para la mejora escolar. Este modelo es especialmente incompatible con el espíritu de las artes. Las reformas educativas albergan una concepción implícita de la naturaleza humana, y lo mismo hacen los gobiernos. Lo que se debe examinar a fondo es la concepción de la naturaleza humana que se encuentra en lo más profundo de la reforma. Las reformas educativas basadas en la sospecha y la desconfianza hacia los profesionales conducen a políticas y prácticas que controlan, exigen, miden y administran, unas políticas que pretenden ordenar y controlar, unas políticas que no distinguen entre adiestramiento y educación.

Uno de los servicios más importantes que pueden prestar los enseñantes y los administradores escolares es ofrecer una educación pública; y no me refiero únicamente a la educación del público propiamente escolar —niños y adolescentes—, sino a la educación del público externo a las escuelas, es decir, de los padres y de los restantes miembros de la comunidad. Esta forma de educación pública tiene una importancia fundamental porque, al final, la escuela sólo acabará pudiendo hacer lo que la comunidad considere adecuado. Y si el público no comprende las funciones educativas de las artes, si cree que son una distracción de lo que realmente es importante, a los educadores de arte les costará mucho obtener los recursos que necesitan para ofrecer a sus alumnos unos programas de arte realmente sustanciosos.

Lo que el público debe comprender

¿Cómo se puede poner en marcha esta forma de educación pública? Una manera es ayudar a la comunidad a comprender las formas de pensamiento que se reflejan en el trabajo artístico de los estudiantes. Para la mayoría, una

escultura de arcilla hecha por un niño no es más que eso, una escultura de arcilla; pero para un enseñante de arte esa escultura de arcilla es mucho más que una oportunidad para que el niño juegue con arcilla. Diseñar una escultura de arcilla es una invitación para que el niño use su mente de una manera muy concreta: es una oportunidad para imaginar y plasmar las imágenes que la imaginación ofrece. Es una oportunidad de desarrollar sensibilidad a las posibilidades que ofrece la arcilla y a las maneras de poderla trabajar, y es una oportunidad de aprender a ver las formas tridimensionales y de hacer juicios sobre las relaciones entre estas formas.

La oportunidad de trabajar con arcilla con fines expresivos también es una oportunidad para que el enseñante demuestre e interprete a los padres y a otras personas el tipo de desarrollo que muestran las cualidades cambiantes de las formas esculturales que el niño ha creado. La prueba de este desarrollo se plasma en lo que el niño hace y en lo que puede ver y decir sobre la obra. En otras palabras, el enseñante puede usar el trabajo del niño no sólo para mostrar algo encantador que el niño ha hecho, sino también para revelar unas formas significativas de desarrollo cognitivo.

A esta comprensión puede contribuir lo que he llamado *exposiciones educativamente interpretativas*.[27] La mayoría de las exposiciones de arte infantil siguen el modelo de las exposiciones típicas de las galerías de arte: los mejores trabajos se suelen exponer mencionando únicamente el nombre del niño, su curso y su centro. Mi propuesta es crear unas exposiciones *educativamente* interpretativas que expliquen a los espectadores las características de las obras mostradas y describan las formas de pensamiento que los niños han tenido que aplicar para crear esas obras. La exposición se puede limitar a mostrar las formas de arte de los niños o también puede incluir la interpretación y la valoración que los niños hacen de sus propias obras. ¿Qué cree el niño que ha aprendido al realizar esta obra? No debemos presuponer que la importancia educativa de las obras salta a la vista. Los niveles alcanzados por los niños están encarnados en sus obras, pero para reconocer esos logros las obras se deben «desempaquetar». La preparación profesional de los enseñantes de arte

debería incluir oportunidades de aprender a hacer estas interpretaciones. Es en este proceso donde tanto el gran público como los mismos educadores pueden conocer de la mejor manera las funciones educativas de las artes.

¿Cuáles son las principales perspectivas que ofrece este capítulo? En primer lugar, considerar que los niveles de exigencia son la fuente exclusiva de la reforma educativa, además de hacer que estos niveles sean inadecuados, también desvía la atención de los problemas más profundos de la educación que es necesario abordar, tanto en las artes como en los otros campos. En segundo lugar, la expresión *nivel de exigencia* abunda en ambigüedades. Las ambigüedades pueden ser una virtud si abren nuevas posibilidades. Pero también pueden crear confusión si no hay un sólido acuerdo sobre su significado. En tercer lugar, en un campo que destaca la individualidad, los niveles de exigencia plantean unas limitaciones muy importantes. Lo que este campo necesita son criterios en lugar de niveles de exigencia. Si los niveles se conciben como modelos fijos de resultados, es dudosa su adecuación a un ámbito donde el ingenio y la imaginación son importantes. Sin embargo, los criterios son ideas que inducen al enseñante o evaluador a examinar las obras para discernir su valor educativo y estético. Los criterios invitan a la indagación, no la impiden. En cuarto lugar, los niveles pueden ser un buen recurso para los enseñantes si la escuela les ofrece el tiempo y el apoyo necesarios para que discutan con sus colegas el significado de los niveles y la posibilidad de aplicar niveles distintos a poblaciones y escuelas diferentes e incluso a estudiantes distintos. Los enseñantes deben tener tiempo suficiente para reflexionar, compartir sus éxitos y sus problemas, y debatir sobre las direcciones que desean dar a su docencia. Si los niveles de exigencia pueden ofrecer una motivación para estos procesos, tanto mejor.

En quinto lugar, se da una tensión inevitable entre el nivel de especificidad necesario para poder aplicar niveles de exigencia al trabajo de los estudiantes de una manera esclarecedora y la cantidad de niveles necesarios para lograr este grado de especificidad. Cuando los niveles son de carácter general, ofrecen direcciones pero no destinos. Cuando son detallados, ofrecen destinos con claridad pero son tan numerosos que

pueden dificultar la calidad de la enseñanza si los enseñantes se los toman en serio. Este problema ha tenido una importancia histórica y hoy no es menos importante. Resolverlo no es tarea fácil.

Yo animaría a los enseñantes a que usaran los niveles de exigencia como una oportunidad para la discusión, como elementos a tener en cuenta en el desarrollo curricular, pero no como reglas, fórmulas o prescripciones para procesos u objetivos. Quienes mejor pueden definir las metas o los objetivos más adecuados para los estudiantes no son los políticos, que no están en contacto con los estudiantes a los que las escuelas deben servir. En este contexto, es preferible el localismo. Éste es el camino que recomiendo seguir a los enseñantes. Con él, la educación artística, al igual que el resto de la educación, puede ser una especie de coalición multicolor de enseñantes que diseñan programas y los adoptan si satisfacen las necesidades educativas de los estudiantes que tienen a su cargo.

7

Usos educativos de la evaluación en las artes

No todo lo que importa se puede medir y no todo lo que se puede medir es importante

En inglés, la palabra evaluación se corresponde con dos términos diferentes que, de todos modos, en la práctica suelen ser intercambiables. Uno de ellos, *assessment*, suele hacer referencia a la valoración del rendimiento o la actuación individual de los estudiantes, casi siempre, aunque no siempre, en pruebas o exámenes. Por otro lado, el término *evaluation* suele hacer referencia a la valoración del programa: su contenido, las actividades que fija para los estudiantes y las oportunidades que ofrece para el desarrollo del pensamiento. En lo que sigue no haremos esta distinción y hablaremos únicamente de evaluación.

La evaluación ha sido un concepto mal recibido en la educación artística por diversas razones. En primer lugar, la evaluación se basa en juicios sobre la calidad del trabajo de los estudiantes, unos juicios que se suelen considerar obstáculos para la liberación del potencial creativo. En segundo lugar, la evaluación implica para muchas personas algún tipo de medida de la actuación. Pero, para muchos educadores de arte, medir es incompatible con las artes: las artes valoran formas de experiencia que no se pueden cuantificar. En tercer lugar, la evaluación está relacionada con los resultados o productos del trabajo de los estudiantes y muchos educadores de arte consideran que lo importante es el proceso que siguen los estudiantes, no el producto mismo. En cuarto lugar, la evaluación está estrechamente relacionada con exámenes y pruebas, sobre todo con pruebas normalizadas, unas pruebas que para muchos educadores de arte tienen muy poca o ninguna razón de ser en un campo donde los resultados deseados no

tienen nada de normalizados. Por último, la evaluación está estrechamente asociada a notas y calificaciones, algo que en la educación artística, y sobre todo en el caso de los niños pequeños, se considera inútil e incluso perjudicial. Hasta hace muy poco tiempo, los educadores de arte habían podido eludir las influencias limitadoras de la evaluación formal y a muchos les gustaría que las cosas siguieran así por todas las razones que acabo de exponer.

Sin embargo, cuando se examinan con atención, estas razones no se sostienen, en parte porque tergiversan la evaluación y en parte porque la educación sin evaluación, independientemente del campo de que se trate, supone renunciar a la responsabilidad profesional por el propio trabajo. Sin alguna forma de evaluación, el enseñante no puede saber cuáles han sido las consecuencias de su enseñanza. No saberlas, o por lo menos no intentarlo, es una falta de responsabilidad profesional. Y afirmar que estas consecuencias, en principio, no se pueden llegar a conocer equivale a pedir a la gente que apoye un programa educativo haciendo un acto de fe.

Con todo, se debe admitir que toda evaluación es siempre parcial: nunca tendremos todos los datos necesarios para conocer plenamente qué ha aprendido un estudiante. Pero esto no significa que no debamos intentar averiguar lo que podamos sobre el rendimiento de nuestros alumnos y de nosotros mismos. La evaluación se refiere a ese intento. Su objetivo es reunir información que pueda ayudarnos a ser mejores en lo que hacemos.

Usos de la evaluación

En este capítulo se examinan los usos que puede tener la evaluación en la educación artística. Pero antes de empezar será conveniente aclarar algunos conceptos erróneos sobre la evaluación. Muchos de ellos forman parte de los temores antes descritos. Consideremos, por ejemplo, la preocupación por hacer juicios sobre el trabajo de los estudiantes. ¿Es humanamente posible enseñar algo y no hacer juicios sobre lo que los estudiantes han aprendido?

Un enseñante hace juicios cada vez que determina si un alumno comprende una idea. Hace juicios cuando decide si un alumno hace o no hace su trabajo. También los hace cuando elige qué destacar en sus comentarios a un alumno. Y los hace cuando determina los progresos que ha hecho un estudiante con el tiempo. En resumen, la evaluación no sólo es una parte esencial de la enseñanza: también es una parte básica de la conducta humana. Sin ella estaríamos perdidos.

Los juicios *pueden* dificultar la actuación de los estudiantes y *pueden* frustrar su aprendizaje si se les dan a conocer sin tacto o sensibilidad; sus efectos dependen en gran medida de la manera de comunicarlos y de su contenido. Hay una diferencia entre la manera de dar a conocer un juicio y la manera de obtenerlo. Evidentemente, podemos hacer un juicio sobre la obra de un alumno y no dárselo a conocer. Pero dado que el objetivo de la enseñanza es promover el aprendizaje, la ausencia de una guía, que depende de formas de juicio de carácter evaluador, no es ninguna ventaja. Es de suponer que el enseñante se encuentra en la posición de ayudar a sus alumnos en virtud de su mayor experiencia. La evaluación puede contribuir mucho a ello.

La evaluación se suele confundir con la medición, pero no hay ninguna conexión necesaria entre evaluar y medir. Medir se refiere a determinar magnitudes y las medidas son descripciones de cantidades. No son evaluaciones del valor de lo que se ha medido. La evaluación es básicamente valorativa: se pregunta por los méritos de algo. En realidad, evaluamos continuamente sin medir. Incluso el lector estará evaluando las ideas que lee sin necesidad de medir nada. Evaluamos sin medir y medimos sin evaluar. Si digo que un cuadro mide un metro por metro treinta, ofrezco una medida. Si digo que el mismo cuadro es un magnífico ejemplo de la obra de un pintor, estoy evaluando, pero no midiendo. Así pues, es incorrecto presuponer que la evaluación supone alguna medida.

La suposición de que la evaluación se debe centrar en los resultados de un proceso y no en el proceso mismo también es errónea. Naturalmente, la evaluación se puede centrar en los resultados, pero no es necesario que lo haga. Puedo evaluar el grado de compromiso de un alumno con su trabajo. Puedo evaluar si un alumno está dispuesto o no a experimentar. Puedo

evaluar si un estudiante encara bien su trabajo, cómo aborda los problemas, si plantea preguntas o busca nuevas posibilidades. Existen múltiples cualidades en los procesos que sigue un estudiante que pueden decirle al enseñante muchas cosas sobre su manera de trabajar. Todas ellas se pueden evaluar. Y se pueden evaluar tanto los procesos como los productos. No es necesario que la evaluación se centre exclusivamente en los segundos.

Con todo, es necesario decir que la distinción entre procesos y productos es, en cierto sentido, artificial. Si contemplamos la obra de un estudiante desde una perspectiva a largo plazo, es evidente que lo que ahora consideramos los productos de ese trabajo en realidad son parte de un proceso más amplio. Estos productos son como los hitos o indicadores de un viaje; el fin también es el principio. La cuestión es que lo que cuenta como un proceso y lo que cuenta como un producto depende del punto de vista que adoptemos.

Otra suposición errónea es que la evaluación exige el uso de pruebas. No es así. Las pruebas son instrumentos que se usan para obtener respuestas que se puedan evaluar. Las pruebas suelen crear situaciones artificiales que no se parecen en nada a otras situaciones de la vida y se usan para determinar si un estudiante puede actuar o rendir de una manera concreta. La evaluación no exige el uso de pruebas para obtener información con fines evaluadores. Por ejemplo, un enseñante de arte puede evaluar el trabajo de un alumno examinando su carpeta de trabajos o bien observándole mientras trabaja; no hace falta ninguna prueba. Evaluar a la gente por medio de pruebas tampoco es algo usual. La inmensa mayoría de nuestras evaluaciones las hacemos cada día en situaciones cotidianas.

El último concepto erróneo que deseo abordar es la creencia de que la evaluación debe desembocar en una nota o calificación. Como antes, puede que sea así, pero no es necesario. La calificación es un proceso de reducción de datos que se usa para simbolizar el mérito del trabajo de los alumnos. Se supone que las calificaciones representan el conjunto de juicios que hacemos sobre ese trabajo. Aparte de la imposibilidad de desagregar los datos que se han agrupado para dar la calificación, los juicios hechos sobre

el trabajo de alguien no tienen por qué concluir en una calificación. Pueden reflejarse en un informe o en una conversación con el alumno sobre su trabajo. Dar una nota no es una consecuencia necesaria de la evaluación.

Funciones de las pruebas de base amplia y de la evaluación clínica

¿Qué funciones desempeña la evaluación en las artes? Hay dos funciones generales que tienen una importancia fundamental. Una se refiere a la evaluación de poblaciones, la otra a la evaluación de individuos. Quizá el ejemplo más claro de evaluación de base amplia en el campo de las artes es la National Assessment of Educational Progress.[1] Iniciada en 1969, el objetivo de la NAEP era obtener un índice de la salud educativa del país pasando pruebas a estudiantes de tres niveles de edad —ocho, doce y diecisiete años— y de cinco zonas del país —nordeste, sudeste, norte central, noroeste y sudoeste— en varias materias, incluyendo artes plásticas, música y teatro. Lo más característico de la NAEP es que ningún estudiante respondía a todos los ítems de todos los apartados de las pruebas. Mediante la técnica llamada muestreo de matriz múltiple, se agrupan las respuestas dadas a los ítems por grandes grupos de estudiantes de cada nivel de edad y de cada zona geográfica del país. La NAEP no ofrece puntuaciones individuales: sólo ofrece puntuaciones para cada grupo de edad y cada zona.

El objetivo de la evaluación de base amplia es describir la actuación de poblaciones, no de personas. Las poblaciones se describen a grandes rasgos, como si fueran una especie de «termómetro educativo». Aunque esta información no es especialmente útil para que los enseñantes puedan tomar decisiones sobre clases o alumnos concretos, el gran público usa esta información para enjuiciar la calidad de la enseñanza. En el caso de las pruebas normalizadas, se obtienen unas puntuaciones individuales para cada estudiante, puntuaciones que también se suelen agrupar por cursos, centros, distritos escolares y estados. ¿Por qué el público tiene tanto interés en las puntuaciones obtenidas en las pruebas? Una respuesta es que dispone de poca cosa más para evaluar la calidad de las escuelas. Además, sabe que estas puntuaciones normalizadas serán usadas por las universidades para

tomar decisiones que influirán en el futuro de los niños. A diferencia de la lectura, la escritura y las matemáticas, hasta hace muy poco las artes se habían librado relativamente del impacto de estas pruebas.

Por otro lado, la evaluación clínica se centra en la actuación individual de los estudiantes. A diferencia de la evaluación de base amplia, el principal objetivo de la evaluación clínica no es clasificar, aprobar o suspender a los estudiantes, sino obtener información que se pueda usar para mejorar su desarrollo educativo.[2] Esta clase de evaluación se podría usar para determinar si unos estudiantes han alcanzado los objetivos o los niveles de exigencia establecidos para una materia en un curso dado. O se podría usar para determinar el desarrollo de un alumno concreto en el campo de las artes. O para obtener información de carácter diagnóstico: ¿cuáles son los puntos fuertes y débiles de un alumno? Dicho de otro modo: dado el punto en el que se encuentra un estudiante, ¿qué curso de acción parece más adecuado para él?

Los puntos de acceso que tiene el enseñante para evaluar en qué punto se encuentra un alumno concreto son numerosos. El enseñante de arte tiene muchas opciones para evaluar el trabajo de sus alumnos, pero entre estas opciones se encuentran aspectos del desarrollo de los estudiantes que pueden tener muy poca relación directa con las artes. Puede que el alumno necesite más confianza en sí mismo, tener más oportunidades de asumir responsabilidades o atreverse a intentar cosas nuevas. Al realizar una evaluación, el enseñante puede dar prioridad a estas opciones porque, a la larga, y desde el punto de vista de los objetivos generales de la educación, estas opciones podrían tener preferencia.

Cualidades que hay que buscar en el trabajo de los alumnos

¿Qué podemos buscar cuando evaluamos las obras de arte de los alumnos? Hay tres cualidades que destacan sobre las demás: *la calidad técnica de la obra producida, el grado de inventiva en el uso de una idea o proceso y su poder expresivo o calidad estética*. Por calidad técnica me refiero a la medida en que los estudiantes manejan con control y comprensión el material con el que trabajan. También incluye la medida en que las formas

usadas revelan un uso inteligente de la técnica. Dicho de otro modo, ¿las técnicas empleadas respaldan lo que la obra pretende expresar? ¿Se da una consonancia entre las dos cosas?

Por inventiva me refiero a la novedad productiva que manifiesta la obra: ¿dice la obra algo nuevo? ¿Dice algo familiar pero de una manera nueva? Dicho de otro modo, ¿refleja la obra un uso creativo de ideas o procesos que se relacione constructivamente con su propósito expresivo? ¿Es la obra imaginativa?

Por último, nos ocuparemos del poder expresivo de una obra, de su impacto estético. La capacidad de crear obras estéticamente satisfactorias ha sido y es uno de los principales valores artísticos. El logro de estas cualidades está relacionado en gran medida con la manera de componer las formas y de aplicar las técnicas. Al evaluar la calidad del trabajo de los estudiantes, estas tres características pueden actuar como criterios de evaluación. Los criterios son características que se pueden buscar en un trabajo; no son descripciones fijas dictadas por alguna receta formularia. La técnica, la inventiva y el poder expresivo se pueden plasmar de innumerables maneras. El hecho de identificarlas aquí es para que sirvan como criterios que guíen nuestra búsqueda, pero no son unas características prescritas dictadas por un conjunto fijo de reglas.

¿Qué se puede evaluar?

¿Qué es lo que se puede evaluar? En este sentido hay tres dimensiones fundamentales: el contenido y la forma del currículo, la calidad de la enseñanza y lo que aprenden los estudiantes.

Podemos considerar que el currículo que se ofrece en una escuela o en una clase tiene dos dimensiones. Una se refiere al contenido usado para crear el currículo. ¿Es sustancial? ¿Qué importancia tiene en el ámbito en el que van a trabajar los estudiantes? ¿Es pertinente a su desarrollo y a sus intereses? Preguntas como éstas cruzan el camino entre la sustancia definida dentro del ámbito del que se ha seleccionado el contenido y la relación entre estas consideraciones y la relevancia o pertinencia prevista del material para los estudiantes que lo van a recibir. Por un lado, no tiene

ningún mérito crear un currículo que sea pertinente a los intereses de los estudiantes pero que tenga poco valor sustancial. Por otro lado, tampoco lo tiene diseñar un currículo que tenga mucha sustancia pero tenga poca relevancia o poco significado para los alumnos. Lo ideal es que tenga las dos cosas.

Pero las consideraciones sobre el contenido sólo son un aspecto de lo que se debe tener en cuenta en el diseño curricular. Otro aspecto se refiere al diseño de las actividades que los estudiantes van a realizar para aprender lo que se enseña. El diseño de estas actividades está muy relacionado con las formas de pensamiento que se van a fomentar. Por ejemplo, supongamos que un enseñante de arte desea ayudar a sus alumnos a notar las diferencias entre las primeras y las últimas obras de un artista contemporáneo. El enseñante podría mostrar ejemplos de estas obras y describir las diferencias entre ellas. Pero no recomiendo este procedimiento o práctica: sólo lo uso como ejemplo de lo que *no* se debería hacer. Por otro lado, el enseñante también podría pedir a sus alumnos que comenten las diferencias que observan y las comuniquen al resto de la clase. Aunque este enfoque es sencillo de organizar, exige a los estudiantes que adopten un papel mucho más activo. Son los estudiantes quienes deben encontrar las palabras correctas y es probable que en esta búsqueda aprendan algo importante.

Suelo usar este ejemplo tan sencillo para destacar otra cuestión muy importante: el hecho de que el diseño curricular supone mucho más que seleccionar contenidos, aunque sean sustanciales; también supone crear una organización de actividades que influyan en lo que aprenden los estudiantes. Además, deben ser actividades que estimulen el desarrollo de procesos cognitivos complejos y sutiles. ¿Qué tipo de pensamiento necesitan aplicar los estudiantes para realizar las actividades? Así pues, cuando hablamos de la evaluación, el currículo se convierte en una cuestión básica porque si el currículo está saturado de contenidos triviales o si las actividades diseñadas plantean pocas exigencias al pensamiento de los estudiantes, puede haber pocas razones para preocuparse por lo bien que se pueda enseñar.

En la mayoría de las circunstancias los materiales curriculares exigen mediación.[3] El principal mediador *inicial* es el enseñante y el principal medio es el proceso de enseñanza. En la mayoría de las situaciones escolares el currículo se plasma o encarna en una serie de materiales. Estos materiales están formados por el marco curricular, los libros de texto y las guías curriculares. La función de estos materiales es influir en la enseñanza y el aprendizaje. A veces, los materiales son textos, en otras ocasiones juegos educativos y en otras recursos visuales que los estudiantes pueden usar. Pero independientemente de lo elaborados que puedan ser estos materiales, el enseñante actúa como principal mediador en relación con la manera en que se van a usar y bajo qué circunstancias. La enseñanza puede reforzar los materiales o debilitarlos; de ahí que evaluar la calidad de la enseñanza sea una manera de averiguar las condiciones que operan en el aula. Si unos resultados deficientes se deben a un currículo mal diseñado, se pueden encontrar soluciones en esta dirección. Si se deben a una mala práctica docente, se encontrarán en otra. La evaluación debe prestar atención a estos dos aspectos.

Otra cuestión importante relacionada con la evaluación es determinar qué han aprendido los estudiantes. Plantearse esta pregunta tiene un alcance mayor que determinar hasta qué punto los alumnos han aprendido lo que el enseñante quería que aprendieran o si han aprendido lo especificado por los objetivos del curso o los niveles de exigencia. He planteado la tarea de evaluar como un ejercicio cuyo objetivo es valorar los *resultados* de la enseñanza y del currículo. Es probable que muchos de esos resultados estén relacionados con los objetivos y los niveles de exigencia, pero no todos lo están e incluso puede que no lo estén los más importantes. Fijarse en los resultados equivale a preguntarse qué han obtenido los estudiantes de su trabajo en clase. Para obtener esta información, los procedimientos de evaluación deben ser lo suficientemente abiertos y flexibles para que los estudiantes puedan revelar lo que han aprendido. Por lo tanto, entrevistar a los alumnos para hablar de sus experiencias en una clase de arte y darles oportunidades para que hablen de su propio trabajo en relación con lo que

han aprendido al hacerlo es totalmente adecuado. En realidad, es probable que estas oportunidades revelen resultados de los que el enseñante no es consciente.

Naturalmente, para evaluar lo que los estudiantes han aprendido también es conveniente examinar las cualidades de sus obras. Lo que un estudiante crea en una clase y los cambios que su trabajo presenta con el tiempo son una fuente de datos que permiten determinar lo que ha aprendido, porque lo que el estudiante crea, sea de carácter verbal o visual, es el resultado del tipo de pensamiento que puede realizar. Una obra u otro trabajo, sea cual sea la forma que el estudiante elija usar, refleja el pensamiento del estudiante *en ese contexto*.

¿Qué implican estas consideraciones para la evaluación en la educación artística? Sugieren que los modos de pensamiento que activan los estudiantes en el curso de su educación —y fuera de ella, si se puede acceder a ellos— quizá sean los mejores indicadores de lo que han aprendido, ya que la evaluación aborda muestras de su pensamiento en diversos contextos, no sólo en una prueba donde hay mucho en juego. Cuando los estudiantes se toman una prueba en serio, la prueba puede decirle a un enseñante lo que los estudiantes pueden hacer, pero no necesariamente lo que acabarán haciendo. Muchos estudiantes que saben leer nunca llegan a leer un periódico o una novela. Saber lo que un estudiante hace habitualmente es un indicador mucho más fiable de cómo es probable que se comporte. El contexto que realmente importa desde el punto de vista educativo es el contexto de la vida fuera de la escuela, porque el objetivo educativo de la enseñanza no es simplemente ayudar a los estudiantes a rendir bien en los estudios, sino ayudarles a llevar una vida personalmente satisfactoria y socialmente constructiva. La «misma» conducta en contextos diferentes puede tener significados totalmente distintos. Tener en cuenta los contextos y poder observar y juzgar sutilezas significativas no es un lastre para la evaluación, sino una ventaja. Naturalmente, debemos ofrecer datos en apoyo de nuestros juicios, pero los juicios se deben hacer. El ejercicio del juicio es inherente al trabajo de los entendidos y los críticos. Pasemos ahora a examinar este trabajo para determinar las repercusiones que puede tener para el nuestro.

Conocimiento educativo y crítica educativa

La palabra «conocimiento» se emplea aquí para designar el arte de la apreciación. Los conocedores o entendidos notan en su campo de especialización lo que otras personas pueden pasar por alto. Han cultivado la capacidad de conocer lo que contemplan. En este sentido, el *conocimiento educativo* se centra en los fenómenos de las aulas; del mismo modo que muchas personas deben aprender a «leer» un partido de fútbol, otras también deben aprender a leer el trabajo de un estudiante o de una clase.[4]

El conocimiento, entendido como arte de la apreciación, es un proceso que se puede seguir en solitario. No hace falta decir una palabra sobre lo que se ha experimentado, y aun así tener una experiencia profunda y compleja con alguna cosa o algún proceso. La tarea de hacer público lo que alguien como conocedor o entendido ha experimentado requiere un acto de crítica. En educación, llamo a este proceso *crítica educativa*.[5] El objetivo de la crítica, como decía Dewey, «es la reeducación de la percepción de la obra de arte».[6] En nuestras escuelas, la crítica educativa se dirige a la reeducación de la percepción de la obra educativa. Esta obra educativa incluye cualquier aspecto de la educación, es decir, tanto sus procesos como sus resultados. Dicho de otro modo, un crítico educativo habla o escribe sobre el trabajo o la obra de un estudiante o un enseñante, sobre las características de un currículo o sobre la vida en el aula de maneras que ayudan a otros a ver lo que en caso contrario podrían no haber visto o, en caso de haberlo visto, podrían no haber comprendido.

La crítica educativa tiene cuatro dimensiones o características. En primer lugar, el crítico suele describir lo que ha visto: la obra de un alumno, cómo trabaja o el tipo de preguntas que plantea. Estas cualidades distintivas se describen de una manera vívida para que quien las escuche o las lea pueda verlas o imaginarlas por su cuenta.

Otra característica de la crítica educativa es su carácter interpretativo. Por «interpretativo» quiero decir que el crítico trata de explicar lo que ha descrito. Y lo hace mostrando la conexión existente entre lo que ha descrito y las condiciones que parecen estar asociadas a ello. Recuérdese mi

interpretación de la enseñanza del señor Harsh y por qué la tinta roja en el pequeño recipiente de agua me parece tan eficaz para suscitar respuestas imaginativas en los alumnos. He relacionado las respuestas de los alumnos a la ambigüedad de la tinta roja esparciéndose por el agua asemejándola a una mancha de Rorschach, un estímulo suficientemente amorfo que usan los psicólogos para suscitar respuestas proyectivas. El objetivo de esta fase de la crítica educativa es explicar. Cuando es pertinente, se puede usar la teoría de las ciencias sociales para ofrecer un marco de referencia interpretativo que explique lo que se ha descrito.

La tercera característica de la crítica educativa es evaluadora. Aunque la descripción y la interpretación revelarán a qué se parece algo y por qué, no se usan directamente para evaluar el valor educativo. El aspecto evaluador de la crítica educativa exige hacer juicios sobre el mérito. En esta situación, los criterios del mérito son de carácter educativo. La evaluación aborda preguntas como las siguientes: ¿qué calidad tiene la obra de un estudiante? ¿Manifiesta alguna muestra de crecimiento o desarrollo cuando se compara con sus etapas anteriores? ¿Qué revelan los comentarios del alumno sobre lo que ha aprendido y qué significado tienen en relación con su desarrollo? ¿Hasta qué punto son imaginativas las actividades que constituyen el currículo? ¿Participan los estudiantes en estas actividades de una manera significativa? Estas preguntas son sólo algunas de las que permiten centrar el aspecto evaluador de la crítica educativa. Puesto que el proceso educativo es normativo —es decir, puesto que el proceso educativo busca lograr ciertos valores—, determinar hasta qué punto se alcanzan esos valores es una característica básica de cualquier evaluación educativa.

Otra característica de la crítica educativa se encuentra en las observaciones y conclusiones generales derivadas de lo que se ha observado, descrito, interpretado y evaluado. Esta característica se conoce con el nombre de temática. La temática extrae de los detalles las grandes ideas que pueden guiar la percepción de otras situaciones similares. Por ejemplo, el concepto de «tratado» entre los estudiantes y el enseñante fue creado por Arthur Powell y sus colegas tras ver que unos enseñantes de secundaria y sus alumnos acordaban mutuamente no causarse demasiados problemas.[7] En este contexto, un tratado representa una especie de acuerdo

que permite a estudiantes y enseñantes convivir con un mínimo de fricción. El concepto de tratado se puede usar para buscar condiciones similares en otras aulas. Lo importante aquí es que la evaluación de los detalles puede ofrecer una información de carácter general que puede alertar a los enseñantes y a otras personas sobre aspectos importantes pero inadvertidos de la vida en clase que se podrían encontrar en otros entornos.

He descrito las características de la crítica educativa como si cada una de ellas fuera independiente. Pero, en realidad, interaccionan entre sí. Más aún, hay aspectos de evaluación en la descripción, la interpretación y la temática.

Usamos el conocimiento educativo para observar la riqueza y la complejidad de los eventos que se desarrollan en el aula. Nos interesa interpretar lo que vemos de una forma que no reduzca estos fenómenos de una manera tan radical que ya no representen la situación que intentamos describir, interpretar, evaluar y tematizar. El objetivo de la crítica educativa es evitar el reduccionismo radical que caracteriza gran parte de la descripción cuantitativa. Su objetivo es ofrecer una imagen detallada de lo que ha ocurrido o se ha logrado para que la práctica o la política puedan mejorar y se reconozcan los logros de calidad.

Resumen de los puntos principales

A continuación resumiré tres puntos principales abordados hasta ahora. En primer lugar, no debemos confundir la evaluación con medidas, pruebas o calificaciones. Podemos medir sin evaluar, podemos evaluar sin examinar y podemos evaluar sin calificar. Más aún, la evaluación no tiene por qué centrarse únicamente en el producto del trabajo de los alumnos; también puede centrarse en el proceso.

En segundo lugar, y aunque no se trate de una regla que se aplique a rajatabla, el término inglés *assessment* se refiere en general a la evaluación de la actuación individual, mientras que el término *evaluation* se suele referir a la evaluación de la actuación de poblaciones y/o características de programas.

En tercer lugar, las principales dimensiones de la evaluación son el contenido y las actividades seleccionadas y diseñadas para el currículo, la calidad de la enseñanza y los resultados de los estudiantes. Una manera de concebir la evaluación de los estudiantes en su interacción con la enseñanza y el currículo es mediante los procesos de conocimiento educativo y de crítica educativa. Estos procesos destacan la descripción de la situación observada, una interpretación de los eventos descritos, una valoración de sus méritos educativos y la destilación de las principales ideas o temas del material descrito, interpretado y evaluado.

Un objetivo importante de la crítica educativa es ofrecer una imagen detallada de lo que sucede en el aula y en la experiencia del estudiante como resultado de ello. Es la comprensión de la experiencia del estudiante lo que ofrece la información más prometedora para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Hasta ahora he esbozado algunas de las principales consideraciones en el desarrollo de un enfoque sólidamente fundamentado en la evaluación en las artes. Espero haber dejado claro que la evaluación aborda una variedad de fenómenos —currículo, enseñanza y aprendizaje— y que estos fenómenos interaccionan entre sí, haciendo que la evaluación en las artes, como en otros campos, sea una empresa compleja. También espero haber dejado claro que no sólo son múltiples los temas relacionados con la evaluación, sino que también lo son sus propósitos. Para algunos de estos propósitos hace falta una perspectiva amplia y general de una población. En otros casos se desea una información concreta sobre la experiencia y la actuación individual de los estudiantes. En función de los distintos propósitos se usarán enfoques diferentes.

Prioridades de la evaluación

Si no intervienen otros factores, personalmente prefiero los usos clínicos de la evaluación porque mis prioridades son mejorar el proceso educativo en lugar de clasificar poblaciones. Creo que es más probable promover los procesos educativos si se obtiene información que haga una referencia especial al individuo y al contexto en el que actúa. Uno de los problemas

asociados con la evaluación de base amplia es que los resultados se suelen ofrecer al público con poca o ninguna información contextual que permita interpretar las puntuaciones. Sin esta información, las probabilidades de confusión o de mala interpretación son bastante altas. Además, el público suele usar las puntuaciones de las pruebas como señales de la calidad educativa de un centro. Pero si queremos saber algo de la calidad de un centro educativo deberemos saber algo de la calidad de la vida educativa de ese centro. Y aquí es donde interviene la crítica educativa. A este respecto, las pruebas de rendimiento ofrecen información muy limitada, incluso en relación con los ámbitos a los que se refieren las pruebas. Las pruebas nos dicen muy poco sobre lo que ha ido bien o mal en una clase. Como me dijo una vez una enseñante de Nebraska después de una conferencia sobre la evaluación que impartí allí: «Soy de Nebraska y aquí hemos aprendido una cosa: no se puede engordar el ganado colocándolo sobre la báscula». Esa mujer tenía mucha razón: debemos prestar atención a nuestra dieta. En el centro de la dieta de los estudiantes se encuentra la calidad del currículo y de la docencia.

Se da una tensión entre las formas de evaluación complejas y «simples», o entre la evaluación clínica y la evaluación de base amplia. Esta tensión se refiere a la función encubierta de la evaluación, que está relacionada con la competición y los premios asociados al rendimiento. La evaluación de base amplia, sobre todo la basada en pruebas normalizadas, no se usa sólo para determinar el nivel de actuación de una escuela o de una población, sino también para separar a los «ganadores» de los «perdedores».

Esta función se plasma de una manera explícita en las tablas de clasificación que se publican en los periódicos locales y que muestran la clasificación de las escuelas, los cursos y, en ocasiones, las clases en función de las puntuaciones obtenidas por los alumnos. Para que estas comparaciones sean significativas, el contenido y las tareas a las que responden los alumnos deben ser iguales. Si difieren, hacer comparaciones significativas será muy difícil y hasta puede que imposible. Por otro lado, el uso de procedimientos de evaluación que ofrezcan una imagen compleja y

detallada de la actuación individual puede revelar más cosas, pero son más difíciles de usar con fines comparativos que las simples pruebas de rendimiento.

En un país que parece necesitar perdedores tanto como necesita ganadores, el uso de pruebas normalizadas es comprensible. La evaluación clínica supone mucho trabajo y, para fines de comparación, incluso puede ser contraproducente. Una de las razones de que la educación artística no haya estado sometida al uso de pruebas normalizadas es que, dado el tipo de actuación que el gran público espera que fomenten las escuelas, la actuación del estudiante en el campo de las artes no se considera lo bastante importante para justificar el tiempo y el dinero necesarios para obtener esos datos. De ahí la tensión existente. Si la opinión pública empieza a tomarse las artes en serio como una parte esencial de la educación general, éstas podrán someterse a pruebas normalizadas y, como consecuencia de ello, podrán adoptar un currículo normalizado. El debate sobre las ramificaciones de la política educativa en esta cuestión tiene una importancia vital. Debemos evaluar, pero no necesitamos pruebas normalizadas para hacerlo. Hasta que los educadores interesados en las prácticas de evaluación puedan diseñar alternativas viables y atractivas a las formas de evaluación representadas por las pruebas normalizadas, la probabilidad de sustituir estas pruebas es muy escasa. La opinión pública necesita lo que no tiene: una verdadera alternativa a las pruebas normalizadas. También necesita una concepción fresca y más robusta de lo que importa en la educación.

He examinado la evaluación de la actuación del estudiante principalmente en función de la conducta que manifiesta, pero será conveniente recordar que un alumno puede trabajar en un proyecto y luego decidir desecharlo: desde el punto de vista del producto en sí esto sería un fracaso; pero, en el fondo, también podría ser todo un éxito educativo. En la evaluación no sólo se debe prestar atención a la conducta manifiesta; también se debería prestar atención al tipo de pensamiento que se ha aplicado en la realización del proyecto.

Una vez enseñé arte a unos alumnos de quinto curso. Uno de ellos quería hacer un lápiz que produjera un verdadero arco iris de colores. Le pregunté cómo pensaba hacerlo y me dijo que haría un molde de escayola para después fundir en él barras de colores diferentes. Le pregunté cómo había pensado hacer el molde y me dijo que usaría la tapa de un bote para mezclar un poco de escayola, que luego pondría una barra de color dentro de la masa y que, cuando la escayola se secara, tendría el molde. Luego fundiría las barras de color dentro del molde y, una vez enfriado el contenido, rompería el molde para sacar la barra multicolor que quería.

Le animé a que lo intentara. Al final, el experimento falló: no pudo separar la barra de la escayola. Pero la experiencia de pensar un proyecto de principio a fin y de intentar llevarlo a la práctica fue un éxito educativo. El enseñante se debe centrar en lo que los estudiantes han tenido que pensar para conseguir los resultados que han obtenido y en lo que han aprendido como consecuencia. En la evaluación debemos penetrar bajo las características superficiales de la actividad para llegar a lo que hay debajo. Mientras se considere que el objetivo de las artes plásticas es que los alumnos hagan cosas para colgar en la puerta de la nevera, ocuparán un lugar marginal en nuestras escuelas; y si se enseñan como si sólo sirvieran para hacer cosas que colgar de la puerta de la nevera, merecerán ocupar ese lugar marginal.

Evaluación realizada por el estudiante

Hasta ahora he hablado de la evaluación como si estuviera por completo en manos del enseñante. No es necesario que sea así y algunos dirían que no debe serlo. Otras dos fuentes de juicio evaluador son los compañeros de clase y el estudiante mismo. El recurso a los compañeros como críticos constructivos de la obra de un alumno es común en las escuelas de arte y en los departamentos de estudios artísticos de las universidades. La práctica consistente en hacer que los alumnos discutan en clase la obra de otros compañeros recibe el nombre de *crit*. Se trata de una práctica bien descrita por Lissa Soep en su estudio del lenguaje que usan los estudiantes cuando participan en ella.[8] Según Soep, los *crits* difieren de maneras significativas

de la crítica de arte normal y de los comentarios que los enseñantes de arte suelen hacer a sus alumnos. Una diferencia es que, puesto que los compañeros también participan en la práctica, se da una reciprocidad que no existe cuando un enseñante o un crítico evalúan una obra. Las relaciones recíprocas que establecen los alumnos crean una sensibilidad al proceso que se refleja en el tipo de lenguaje que usan para hablar de su trabajo. Los estudiantes saben que pronto les tocará a ellos ocupar el lugar del otro.

Otra diferencia entre el *crit* y la crítica de arte es que el objetivo del *crit* es ayudar al estudiante a mejorar su trabajo. No es esto lo que ocurre en una crítica de arte típica. La crítica de arte, tal como se presenta en los periódicos o revistas, es una evaluación más sumaria que formativa.

La oportunidad de participar en un *crit* y aprender a ser útil a quienes realizan trabajos artísticos no sólo es buena para el alumno cuyo trabajo se critica, sino también para el alumno que critica el trabajo ajeno. Tener que ayudar a alguien exige observar, evaluar y usar el lenguaje con gran cuidado y atención. Cuanto mayor sea la necesidad de comentar, mayor será la necesidad de examinar la obra para tener algo que decir. La visión engendra el lenguaje y el lenguaje engendra la visión. No hay ninguna razón para que los *crits* no puedan ser una parte habitual de la práctica docente en las clases de arte, y no sólo para los estudiantes universitarios, sino incluso para los alumnos de primaria siempre que estén bien preparados para ello.

El alumno también es uno de los principales recursos en el proceso de evaluación. Los enseñantes pueden saber muchas cosas sobre lo que han aprendido sus alumnos oyéndoles hablar de su trabajo. ¿A qué prestan atención? ¿Qué creen que ha tenido éxito? ¿Justifican sus juicios? De ser así, ¿cómo?

La oportunidad de detenerse y evaluar, de comentar y justificar, de valorar y planificar futuros trabajos puede ser una poderosa fuente de aprendizaje en las clases de artes plásticas. Y pueden surgir oportunidades similares en las otras artes. En música, las interpretaciones se pueden grabar y reproducir para que el estudiante las pueda evaluar, aunque también se pueden hacer *crits* en grupo. La evaluación no tiene por qué estar

exclusivamente en manos del enseñante. Cuando los estudiantes intervienen en el proceso, la oportunidad de evaluar se convierte en un medio para promover su propia educación.

Poder aplicar las prácticas que he descrito significa intercambiar un modelo mental de lo que supone la evaluación por otro que la convierte en una empresa compartida. ¿Estarán dispuestos los enseñantes a compartir una de sus fuentes de autoridad más importantes? Espero que así sea, aunque puede que para algunos sea casi imposible. Un cambio en el propio modelo mental de la evaluación también supone un cambio en lo que significa enseñar. El cambio de perspectiva desde una evaluación controlada por el enseñante a una evaluación compartida pero sin que ello suponga que el enseñante renuncie a ella es un cambio fundamental en la concepción que el enseñante tiene de su propia función. También exige un cambio en el modelo mental que el alumno tiene de su propio rol. Puesto que la escuela, en virtud de su modo de organización y su estilo de vida, promueve una concepción de los roles que los estudiantes y los enseñantes deben adoptar, la idea de que los alumnos tengan una función que desempeñar en la evaluación podría ser motivo de sorpresa para muchos de ellos, y puede que no muy agradable. Mi opinión es que asumir parte de la responsabilidad de la evaluación es algo que los alumnos deben aprender, porque cuando estén fuera de la escuela no habrá ningún enseñante a su lado que lo haga por ellos. Llegar a la madurez significa hacerse independiente.

8

Lo que la educación puede aprender de las artes

Suscitar en el alumno la pasión por su trabajo es uno de los objetivos más importantes de la enseñanza

Sugerir que la educación tiene algo que aprender de las artes equivale a poner patas arriba la noción más extendida de que las artes son básicamente una fuente de descanso o distracción, de que son actividades decorativas u ornamentales que desempeñan un papel secundario en relación con las materias educativas básicas. Pero quienes están interesados en mejorar los procesos educativos, tanto dentro como fuera de la escuela, tienen mucho que aprender de las artes. Dicho en pocas palabras, las artes pueden actuar como modelo para enseñar las materias que se suelen tener por académicas.

En este capítulo se describe lo que podrían suponer las clases de arte para la educación en general y por qué serían lecciones importantes para quienes enseñan y conforman la política educativa.

Una lección que enseñan las artes es que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema; la variabilidad de los resultados se acoge con agrado. Gran parte de la enseñanza actual se basa en el supuesto de que el éxito en la enseñanza significa conseguir que una clase converja en la única respuesta correcta que aparece en la guía curricular, en el libro de texto o en la mente del enseñante. El objetivo de la enseñanza es que todo el mundo llegue al mismo destino y, en nuestra cultura, más o menos al mismo tiempo.

Para parte de lo que enseñamos, aunque sin duda no para todo, la especificación de unas únicas respuestas correctas a una serie de preguntas puede ser una manera legítima de concebir algunos aspectos del rendimiento de los alumnos en un campo dado. Por ejemplo, la mayoría de

los enseñantes no están especialmente interesados en lo que se podría llamar «ortografía creativa». Queremos —y deberíamos querer— que los estudiantes coloquen las letras en el orden correcto en las palabras que escriben: si a una clase se le da el mismo conjunto de palabras para escribir, el éxito en la enseñanza de la ortografía significa que todos los niños escribirán esas palabras de la misma manera. Los niños deben aprender las convenciones de su cultura. Y la ortografía es una de ellas.

La ortografía no es el único caso. La aritmética también se enseña de esta manera, aunque no tendría por qué ser así. Normalmente, a los alumnos se les enseña a demostrar la exactitud de sus soluciones aritméticas: si suman, pueden restar para demostrar su respuesta; si restan, pueden sumar. Si dividen, pueden multiplicar; y si multiplican, pueden dividir. Con ello, los niños aprenden sobre la certeza.

En cambio, las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. En las artes hay más de una manera de interpretar una partitura musical, más de una manera de describir una pintura o una escultura, más de una forma apropiada para ejecutar una danza, más de un significado para la descripción poética de una persona o una situación. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central. Ésta es una de las lecciones que la educación puede aprender de las artes.

Otra lección que la educación puede aprender de las artes es que la manera de formar algo tiene importancia. En nuestra cultura tendemos a diferenciar entre contenido y forma. Por ejemplo, se cree que lo que se dice constituye el contenido y que el cómo se dice constituye la forma. Todo muy pulcro y ordenado.

Sin embargo, lo que se dice no se puede separar sin más de cómo se dice. La forma y el contenido se interpenetran mutuamente. La manera de decir algo conforma su significado; la forma se convierte en contenido. Los actores han aprendido bien esta lección. Lo mismo cabe decir de los poetas, los pintores y los músicos. La manera de describir un episodio histórico crea un sesgo o giro que influye en la visión que tienen los lectores del episodio descrito. La interpenetración entre el contenido y la forma es una

concepción fundamental que revelan las artes. Pero esta revelación no se limita a las artes; se puede manifestar en cualquier actividad del ser humano.

¿Qué significaría prestar atención a la relación entre forma y contenido en la enseñanza de las matemáticas? ¿Y en el conjunto de las ciencias sociales? ¿Y qué significaría en cualquiera de las ciencias? Abordar estas cuestiones con la profundidad suficiente nos lleva a plantear consideraciones de carácter epistemológico. La atención a estas cuestiones ayudaría a los alumnos a comprender las fuentes de nuestra experiencia, cómo influye en nuestra experiencia la manera de crear una forma y, en consecuencia, cómo nos relacionamos con aquello a lo que prestamos atención.

En las artes y las humanidades, las implicaciones de la relación entre contenido y forma son bastante transparentes. La «forma» de un poema importa. Y la relación entre forma y contenido también importa en las otras artes. ¿Pero qué significa la relación entre forma y contenido en campos que normalmente no se consideran pertenecientes a las artes o a las humanidades? Esta pregunta no es fácil de responder, pero debería estar en la agenda intelectual de quienes diseñan currículos y quienes enseñan. En realidad, muy bien podría ser que el impacto de las relaciones entre forma y contenido en la experiencia de los alumnos influya en su inclinación a profundizar en las ideas presentadas en un campo de estudio dado.

Otra lección que las artes pueden enseñar a la educación es la importancia de la imaginación y, como insinuaba antes, de refinar y usar la sensibilidad. En las artes, la imaginación tiene licencia para volar. En muchos campos académicos, y quizá en la mayoría, la realidad, por así decirlo, impone su cara factual. Se dedica poco tiempo y atención a la imaginación. Pero la inventiva en estos campos depende de la imaginación, por no hablar de los deleites que pueden producir los procesos imaginativos. En la educación tendemos a destacar lo factual, la exactitud, la linealidad, la concreción. Tendemos a infravalorar y minimizar los procesos imaginativos que tan característicos son de la vida cognitiva de los

niños de preescolar e incluso de primaria. Es muy frecuente que no alimentemos lo suficiente una capacidad humana que tiene una importancia fundamental para nuestro desarrollo cultural.

Podemos ver un ejemplo de la función de la imaginación en la ciencia en la obra de la Premio Nobel Barbara McClintock. Para hacerse con una «sensación del organismo», McClintock empleó sus procesos imaginativos para «meterse» empáticamente en el interior de una célula viva. Su biógrafa, Evelyn Fox Keller, escribe lo siguiente:

> Hace cien años, Ralph Waldo Emerson escribió: «Me he convertido en un globo ocular transparente; no soy nada, lo veo todo». McClintock lo dice con más sencillez: «¡No estoy allí!». El ego consciente de sí mismo simplemente desaparece. A lo largo de la historia, artistas y poetas, amantes y místicos, han conocido y han escrito acerca del «saber» que surge de la pérdida del yo, del estado de fusión subjetiva con el objeto de conocimiento. También los científicos lo han sabido. Einstein escribió una vez: «La sensación que nos hace capaces de estos logros se parece al fervor del religioso o al de quien está enamorado. Los científicos suelen preciarse de su capacidad para distanciar el sujeto del objeto, pero gran parte de su más rica tradición surge de la unión entre uno y otro, de la transformación del sujeto en el objeto».[1]

Evelyn Fox Keller nos ayuda a comprender que la empatía, un proceso que depende de la imaginación, también nos ayuda a comprender el mundo por medio de la ciencia.

Reconocer que el desarrollo de la imaginación y el refinamiento de la sensibilidad se pueden concebir de una manera estética no es una cuestión baladí. John Dewey comentó una vez que el sello de lo estético debería estar en cualquier idea intelectual para que esa idea esté completa. Es esta sensación, al mismo tiempo imaginativa y sensible, lo que promoverían los llamados estudios académicos si siguieran el modelo de las artes. John Dewey tenía algo que decir sobre la relación entre lo intelectual y lo estético. Era esto: «Lo que es aún más importante no es sólo que esta cualidad es uno de los principales motivos para emprender la indagación intelectual y mantenerla honesta, sino que ninguna actividad intelectual es un evento integral (es una experiencia) a menos que esté redondeada con esta cualidad. Sin ello, el pensar está inconcluso. En pocas palabras, lo estético no se puede separar nítidamente de la experiencia intelectual, porque la segunda debe llevar un sello estético para poder ser completa».[2]

Invitar a los estudiantes a usar su imaginación supone invitarles a ver las cosas de una manera distinta a como son. Y, naturalmente, esto es lo que hacen los científicos y los artistas; perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser y luego usan su conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado.

En cuanto al refinamiento de la sensibilidad, los enfoques empleados en las artes plásticas, la música y la literatura podrían ser eficaces para refinar la sensibilidad en el contexto de las llamadas materias académicas de carácter no artístico. Uno de estos enfoques es el análisis comparativo. ¿Cómo difieren las ideas en cuanto a sensación, aun cuando aborden el mismo contenido? ¿Qué diferencia existe en los ensayos escritos por dos historiadores que describen la misma situación, pero cuyo uso del lenguaje es totalmente diferente? ¿Y qué transmite cada uno? Veamos, a modo de ejemplo, la siguiente descripción del inicio de la Primera Guerra Mundial:

> Tal era el espectáculo aquella mañana de mayo de 1910, con nueve reyes a caballo en el funeral de Eduardo VII de Inglaterra, que la muchedumbre, esperando en un silencio sobrecogido y vestido de luto, no pudo evitar exclamar su admiración. En escarlata y azul, y en púrpura y verde, los soberanos cruzaron la verja del palacio montando de tres en tres, con los cascos emplumados, las trenzas de oro, los fajines carmesí, las insignias brillando cual joyas al sol. Tras ellos venían cinco herederos, cuarenta altezas más, imperiales o reales, siete reinas —cuatro viudas y tres regentes— y embajadores especiales de países sin corona. Juntos representaban setenta naciones en la mayor y postrera reunión de realeza y de rango jamás congregada en un solo lugar. La sorda voz del Big Ben tocó las nueve mientras la comitiva abandonaba el palacio, pero el reloj de la historia marcaba el ocaso y el sol del Viejo Mundo se ponía llameando entre un esplendor agonizante que nunca más se volvería a contemplar.[3]

Consideremos ahora la siguiente descripción:

> La guerra estalló en Europa el mes de agosto de 1914, para sorpresa y horror de la mayoría de los estadounidenses. Hubo muchas causas, incluyendo decenios de rivalidades imperialistas por el comercio y las colonias. Durante la primera década del siglo XX, los grandes poderes de Europa se habían unido en dos alianzas rivales, cada una armada hasta los dientes. La Triple Alianza reunía a Alemania, Austria-Hungría e Italia. La Triple Entente reunía a Gran Bretaña, Francia y Rusia. Todos sus miembros mantenían ambiciones económicas y territoriales que les hacían intervenir en los asuntos de países inestables y provincias de la península balcánica. Una serie de crisis en los Balcanes atrapó a los poderes de Europa en una cadena de acontecimientos que los impulsaron a la guerra. Dentro de los Balcanes, los nacionalistas eslavos buscaron erigir una gran potencia apoderándose de territorios del Imperio Austrohúngaro y anexionándolos a

> Serbia. Uno de estos territorios era Bosnia, que tenía una gran población serbia. El 28 de junio de 1914, en Sarajevo, el heredero al trono austríaco, el Archiduque Franz Ferdinand, fue asesinado por un terrorista serbio, Gavrilo Princips.[4]

¿Qué imágenes suscitan estas dos citas? ¿Cómo lo consiguen? ¿Qué tipo de sensación y comprensión promueven? ¿Qué papel desempeñan las formas de lenguaje que usan?

¿Qué pasaría si los criterios para seleccionar los materiales de un currículo estatal exigieran dar peso al desarrollo de la imaginación en el ámbito correspondiente a esos materiales? ¿Qué pasaría si la calidad literaria de la redacción se considerara importante? ¿Qué decir de los aspectos visuales? Lo importante aquí es que las artes pueden abrir nuevas consideraciones para los objetivos y la forma de lo que enseñamos. Pueden dar dirección a la práctica docente para que las cualidades que las artes celebran se puedan plasmar.

Otra lección que la educación puede aprender de las artes es la gran importancia de las relaciones. La capacidad de una obra de arte para conmovernos depende de las relaciones compuestas por el artista. La manera en que las formas se relacionan entre sí es fundamental, tanto que los artistas dedican años a refinar las relaciones de sus obras. ¿Es esta sección de una pintura demasiado viva, son los colores demasiado luminosos, es esta sección demasiado sutil, necesita este borde ser más duro o más blando, hay movimiento suficiente en la imagen o es demasiado estática? Las preguntas de este tipo exigen que la persona aprenda a prestar atención a las relaciones, a escapar de la influencia limitadora de la percepción focal para ver cómo una serie de formas se congregan en un todo.

Una de las características de mayor importancia e interés de esta clase de juicios es que no se pueden reducir a una regla, una receta, una fórmula o un algoritmo. No hay ningún mapa que se pueda consultar, ninguna regla que se pueda seguir. Estos juicios dependen de la sensación y ésta depende de un tipo de conocimiento somático que nos permite determinar si una forma presenta lo que Nelson Goodman llamaba un «encaje correcto».[5] El cuerpo es atraído, la fuente de información es visceral, se emplea la sensibilidad para obtener la experiencia que hace posible emitir un juicio y

actuar según él. ¿Qué significarían estas consideraciones al redactar un experimento científico, al organizar un proyecto para una clase de educación cívica, al crear un relato breve o al redactar un ensayo? Creo que estas consideraciones son fundamentales para hacer un buen trabajo en cualquiera de estas tareas. Y para poder hacer un buen trabajo es necesario dirigir la atención, desde el punto de vista de la experiencia, a las relaciones entre las «partes» del material producido, porque es a partir de esa experiencia como se pueden hacer juicios sobre lo que hace falta modificar. Las artes invitan a prestar atención a esas relaciones. Y también harán bien en prestarles atención quienes trabajan en las llamadas materias académicas.

He hablado de las relaciones básicamente en función de las obras que los alumnos producen y de las formas de atención que pueden fomentar. Pero las relaciones no sólo se deben abordar en las obras que crean los alumnos, sino también en la planificación y las formas de docencia que aplican los enseñantes. La manera de diseñar una lección o una unidad curricular es importante y el diseño de estos planes y estas actividades también depende por completo de la atención a las relaciones entre sus componentes. En el curso de la enseñanza, las cuestiones relacionadas con el ritmo, el tiempo, el tono, la dirección y la necesidad de ejemplificación son componentes cuyas relaciones se deben tener en cuenta. La capacidad de hacerlo constituye una parte del talento artístico inherente a la excelencia en la enseñanza.

Hacer juicios sobre cuestiones de ritmo y de tiempo no es una simple consecuencia de algún cálculo prescrito por unas ecuaciones formularias. También los juicios exigen una sensibilidad al «encaje correcto», un sentimiento de que es el momento oportuno para abordar algo. Los enseñantes comprometidos con la docencia entendida como arte reconocen esta sensación de oportunidad y, cuando se guían por ella, obtienen algunas de las recompensas intrínsecas más satisfactorias que ofrece la enseñanza.

Otra lección que las artes pueden enseñar a la educación es que las satisfacciones intrínsecas son importantes. En las escuelas estadounidenses se observa una tendencia cada vez más pronunciada a instrumentalizar las actividades educativas y a destacar la importancia de las recompensas

extrínsecas. Con frecuencia, los estudiantes se habitúan a prácticas de refuerzo que ahogan el corazón intelectual del aprendizaje. A medida que las calificaciones se hacen más y más importantes y que el rendimiento en los estudios se define por las puntuaciones obtenidas en pruebas, a medida que se emplean más y más incentivos artificiales para motivar a los alumnos, la necesidad de actividades y situaciones que generen motivaciones intrínsecas para un buen rendimiento es cada vez mayor.[6] Cuando esto ocurre, la actividad artística parece situar al individuo en un mundo diferente. Cuando las satisfacciones estéticas se desarrollan, la persona pierde el sentido de la distancia y del tiempo, parece vivir en un universo sin espacio y sin tiempo que, cuando se contempla retrospectivamente, produce una gran satisfacción. Las personas que se dedican por su cuenta a la pintura, el canto, la danza o la poesía, lo hacen más por la calidad de vida que surge de estas actividades que por las recompensas económicas que puedan obtener de las obras que crean.

La importancia de la satisfacción intrínseca fue reconocida por Alfred North Whitehead cuando observó que, si bien la mayoría de las personas cree que los científicos investigan para conocer, la verdad es que los científicos conocen para investigar. Lo que Whitehead quería decir es que, para los científicos, la alegría surge más del viaje que de la exclusiva fijación en el destino. Es el proceso, es la inmersión en la actividad misma y la calidad de vida que de ello surge, lo que más debería captar nuestra atención. Las artes nos recuerdan cómo puede ser la vida cuando se llena de vitalidad.

Una manera de concebir las cuestiones relacionadas con la satisfacción es reconocer que básicamente hay tres razones para hacer algo. La primera ya la he mencionado: hacemos algo por las cualidades de la experiencia que genera; el sexo y el juego son dos ejemplos básicos. Otra razón para hacer algo no es porque valoremos necesariamente el proceso o disfrutemos con él, sino porque valoramos el resultado. Puede que no disfrutemos limpiando la cocina, pero podemos disfrutar cuando la cocina está limpia. Otra razón para hacer algo no se basa en disfrutar necesariamente de los procesos o los resultados: lo que valoramos son las recompensas que surgen de esos procesos y resultados. Podemos tener un trabajo donde ni los procesos ni

los resultados sean especialmente satisfactorios, pero lo que valoramos es el sueldo que recibimos a final de mes. El equivalente de esto en la escuela es la nota o calificación. Para Hannah Arendt esta actividad era una forma de «labor» en contraste con una forma de trabajo.[7] Desde su perspectiva —que también es la mía— en nuestras escuelas hay demasiada labor y demasiado poco trabajo.

Hay otra razón muy importante para prestar atención al desarrollo de la satisfacción intrínseca. La satisfacción intrínseca generada por una actividad es el único pronosticador razonable de que esa actividad será emprendida voluntariamente por la persona siempre y cuando pueda elegir. No tiene mucho mérito aprender a hacer algo que dejaremos de hacer en cuanto tengamos la oportunidad de no hacerlo. Existe una diferencia sustancial entre lo que un alumno puede hacer y lo que acabará haciendo. Las consecuencias significativas de la educación se refieren a lo que el alumno hará, a los aspectos relacionados con la actitud y la motivación. El cultivo de condiciones que fomenten la satisfacción intrínseca es una manera de aumentar la probabilidad de que se desarrolle esta actitud.

¿Cómo se puede fomentar la satisfacción intrínseca en el estudio de la historia? ¿Qué pueden hacer los educadores de matemáticas para que su estudio sea una fuente de satisfacción vital? ¿Qué papel desempeña el significado en la satisfacción por los estudios académicos? ¿Hasta qué punto la participación de los estudiantes en la formulación de objetivos para las diversas materias aumentaría el grado de satisfacción que podrían obtener de ellas? ¿Cómo puede el uso de varias formas de representación por parte del enseñante ayudar a sus alumnos a comprender ideas importantes? ¿El uso de varias formas de representación aumentaría la satisfacción intrínseca de los alumnos en relación con las materias académicas? Esta clase de preguntas ofrecen una guía para idear maneras de pasar de un sistema dirigido extrínsecamente a otro basado en recompensas intrínsecas.

Otra lección que las artes pueden enseñar a la educación es que el lenguaje literal y la cuantificación no son los únicos medios para alcanzar o representar la comprensión de algo. La enseñanza privilegia tanto el lenguaje discursivo y el uso del número que los tipos de inteligencia y de

comprensión no representados por estas formas quedan relegados a una posición marginal. Naturalmente, debemos reconocer que las aptitudes para leer, escribir y calcular tienen una importancia fundamental. Los estudiantes que no pueden hacerlo se enfrentan a un grave problema. Pero por muy importantes que puedan ser estas aptitudes, no abarcan todo lo que saben las personas ni las maneras de otorgar un lugar público a lo que saben.[8] Recurrimos a la poesía para decir lo que no se puede expresar por medio del lenguaje literal. Obtenemos de las imágenes ideas y otras formas de experiencia que eluden la descripción discursiva. Experimentamos por medio de la música cualidades de la experiencia que no se pueden expresar cuantitativamente. En pocas palabras, nuestra sensibilidad y las formas de representación asociadas a ella hacen unas contribuciones muy definidas a lo que observamos, captamos y comprendemos. Como dijo Pascal: «El corazón tiene razones que la cabeza no entiende».[9]

Las ideas expresadas de una forma no numérica o no discursiva se deben «leer» para poderse experimentar. La capacidad de leer estas formas constituye un modo de alfabetización que la enseñanza debería desarrollar para que los alumnos puedan acceder a sus contenidos. La mejor manera de conseguir que los estudiantes acaben sus estudios semialfabetizados es negarles la oportunidad de adquirir esa otra alfabetización. El resultado a largo plazo es una reducción de la variedad de maneras de vivir que tendrán a su disposición.

En cierto sentido ya se reconoce la importancia de las formas visuales para transmitir información que no se presta al lenguaje literal. Los mapas, los globos terráqueos, las fotografías, los dibujos y todo tipo de gráficos, incluyendo histogramas, gráficos circulares y gráficos de dispersión, transmiten información que no es fácil traducir al lenguaje de las palabras o los números. Recurrimos a las formas literarias y a la poesía en los momentos más conmovedores de nuestra vida, en las bodas y en los entierros. Paradójicamente, usamos la poesía para expresar lo que las palabras no pueden decir.

Es importante que los alumnos reconozcan que ni la inteligencia humana ni el significado son terrenos exclusivos del número o del lenguaje literal. También es importante que los enseñantes reconozcan que las

formas de representación de carácter no lingüístico y no cuantitativo deben formar parte de los programas que diseñan y que ofrezcan a sus alumnos la opción de demostrar lo que han aprendido mediante el empleo de vídeos, películas, formas literarias y otros medios adecuados a los intereses y las aptitudes de los alumnos a los que enseñan. Ofrecer estos materiales y estas oportunidades supone hacer una contribución sustancial a la equidad educativa. Esta equidad no se demuestra simplemente ofreciendo a los alumnos la oportunidad de cruzar el umbral de la escuela; se plasma en lo que los alumnos tienen la oportunidad de hacer una vez han cruzado ese umbral.

Otra lección que las artes pueden enseñar a la educación es la importancia de la flexibilidad de propósito en el curso del propio trabajo. En las concepciones tradicionales de la planificación racional se mantienen constantes los objetivos, pero los medios se modifican si no tienen éxito en la consecución de esos objetivos. Cuando ocurre así, se conciben y se aplican nuevos medios y el proceso de evaluación examina la relación entre los resultados y las intenciones. Las artes son ejemplos de actividades donde los objetivos gozan de flexibilidad. No hace falta que los objetivos concretos a los que se dirige una obra se especifiquen de antemano con un grado dado de precisión y, en muchos casos, ni siquiera es posible hacerlo. En cierto sentido, la actividad artística es oportunista. Cuando surgen nuevas oportunidades, se aprovechan.

Esta capacidad se puede aplicar con provecho en una amplia gama de campos. Sin duda, caracteriza los aspectos más inteligentes de la conducta organizada. Una organización puede definir objetivos pero sin perder de vista el contexto con el fin de modificarlos cuando sea necesario. De modo similar, quienes trabajan en las artes no pierden de vista el contexto definido por la propia obra y aprovechan cualquier suceso o acontecimiento imprevisto para marcarse objetivos que no formaban parte de su agenda original. También esto es una lección importante que quienes enseñan en otras materias pueden emplear o, si no la emplean, por lo menos pueden fomentar.

Naturalmente, estar en la posición de cambiar de objetivo implica que, en el fondo, se está dando un proceso de indagación. Por proceso de indagación entiendo un proceso encaminado a resolver un problema. Sin este proceso, cambiar de objetivo es una empresa básicamente vacía porque no realiza ninguna función importante. Las artes ofrecen ejemplos vívidos de personas dedicadas a tareas encaminadas a la resolución de algo, pero sin que ello suponga seguir con rigidez los objetivos que han dado origen a la indagación. Como decía antes, se trata de un proceso basado en la flexibilidad de propósito, un concepto que Dewey formuló en su obra *Experience and Education*.[10]

Podemos ver un ejemplo muy claro de la flexibilidad de propósito en la improvisación del *jazz*. En efecto, parece que el único objetivo de la interpretación musical de un quinteto es aprovechar las oportunidades musicales que surgen cuando no hay ningún guión preceptivo que seguir. Naturalmente, los músicos son conscientes del tema que van a intrepretar, pero las formas concretas que el tema adopte dependerán de unas cualidades emergentes imprevistas. La flexibilidad de propósito es prácticamente consustancial a la improvisación musical. La capacidad de improvisar, de aprovechar las posibilidades imprevistas, es un importante logro cognitivo que difiere fundamentalmente de la rigidez de unos pasos prescritos para la consecución de un objetivo predefinido. Si otras materias aparte de las artes pudieran adoptar este enfoque a la enseñanza y el aprendizaje, se reforzaría el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Otra lección que las artes pueden enseñar a la educación es la importancia de dedicar tiempo a saborear la experiencia que uno busca. La experiencia no es algo que recibimos; más bien es algo que hacemos. La experiencia, el medio de la educación, es un proceso basado en las maneras de prestar atención a los aspectos del mundo que nos interesan. Si las artes enseñan alguna lección, esta lección es la importancia de prestar atención a lo que se tiene delante, de ralentizar la percepción para que la eficacia pase a un segundo plano y predomine la búsqueda de la experiencia. Hay demasiadas cosas en la vida que nos impulsan a lo breve, a lo superficial, a lo eficaz y a lo que se puede abordar en el menor tiempo posible. Y las artes nos impulsan a saborear.

Pero saborear no se limita a las artes. Se puede aplicar al examen de ideas, a las maneras de manipularlas y usarlas, a las formas que adoptan y a sus implicaciones. Las ideas, sea en las formas abstractas a las que llamamos matemáticas o sea en las formas cualitativas a las que llamamos artes plásticas, pueden ser entidades bellas, pero para que se experimenten como bellas hace falta una mente atenta y constructiva. Las artes pueden ilustrar esta atención y actuar como modelo para otros campos.

Con todo, la mera presencia de las artes es insuficiente para que se preste atención de la manera que propongo. En nuestra cultura tenemos la tendencia a tratar las cosas con rapidez. El típico visitante de un museo sólo dedica unos segundos a mirar una pintura: mira la mayor parte de los cuadros a la carrera, o por lo menos al paso. Y es que nuestra cultura da mucha importancia al movimiento y a la rapidez. Basta con recordar los cambios de imagen en la televisión, sobre todo en los anuncios: cada tres segundos el enfoque de la cámara cambia. O, mejor aún, pensemos en los establecimientos de comida rápida donde tantas personas que deben volver lo más pronto posible a su lugar de trabajo almuerzan comiendo prácticamente de pie. Nuestra cultura hace hincapié en la eficacia y, con ello, se pierde la experiencia que surge de saborear.

Los lugares a los que llamamos salas de concierto, museos de arte y teatros son lugares dedicados a la experiencia; son lugares para crear condiciones donde experimentar una cierta cualidad de la vida, una cualidad generada tanto por las características del objeto o acontecimiento al que prestamos atención como por lo que nosotros le aportamos, sobre todo el tipo de actitud que adoptamos cuando examinamos su semblante. Estas actividades de aprender a prestar atención y dedicar a ello el tiempo necesario son medios muy potentes para enriquecer nuestra experiencia, y el objetivo del arte es precisamente el enriquecimiento de la experiencia. Puesto que las cualidades estéticas no se limitan a lo que normalmente llamamos bellas artes, puesto que surgen al hacer ciencia, al hacer matemáticas, en la historia y en otros campos, facultar a las personas para que aprendan a prestar atención a estos campos sin perder de vista lo

estético, y ofrecerles tiempo suficiente para que disfruten de su sabor, es un resultado de la educación que no tiene nada de trivial y que quizá destaca con más claridad en la educación artística eficaz.

El hecho de que lo estético no sea exclusivo de las bellas artes y ni siquiera de las llamadas artes populares me lleva a otra observación sobre las consecuencias de aprender las lecciones que pueden ofrecer las artes y que acabo de describir. Esta observación es la siguiente: cuando otros campos y, en el fondo, otras actividades, se emprenden por sus propiedades estéticas y sin perder de vista la generación de esta experiencia, estas actividades o campos empiezan a adquirir un carácter cada vez más artístico. En otras palabras, tanto los productos como la práctica de la ciencia, en las circunstancias que he descrito, se convierten cada vez más en un medio para generar formas artísticas de vida. Y lo mismo cabe decir de los otros campos y materias. Por lo tanto, lo que la educación puede aprender de las artes es el significado de tratar los campos y las materias como formas potenciales de arte. De este modo, las artes se convierten en un modelo para la educación.

9

Agenda para la investigación en la educación artística

La ciencia es una especie de investigación, pero la investigación no es una especie de ciencia

Antes de examinar el tipo de investigación que podría mejorar la educación artística, me gustaría hacer dos observaciones. La primera es que este campo necesita una *agenda* de investigación. Y con ello no quiero decir más estudios sin ninguna relación entre sí, sino programas de investigación formados por estudios interrelacionados que, en última instancia, mejoren nuestra comprensión de las principales cuestiones y problemas de este campo. Es improbable que un estudio aislado pueda contribuir de una manera significativa a nuestra comprensión, por ejemplo, de los factores que fomentan distintos tipos de aprendizaje en las artes. Pero una serie de estudios relacionados entre sí y realizados durante un período de cinco a diez años sí que lo podría hacer. En el campo de la educación artística se han realizado demasiados estudios independientes. Aunque ningún investigador podrá abordar por sí solo todo lo que pueda tener un interés teórico o práctico, ni siquiera en un ámbito estrechamente definido, la probabilidad de que una investigación produzca unos resultados significativos aumentará si se realiza dentro de un marco cada vez más amplio y profundo. Por lo tanto, la primera observación que deseo hacer es que cada estudio se debería contemplar como parte de una agenda, es decir, de un *programa* continuo de investigación.

La segunda observación se refiere a ciertas suposiciones sobre la «naturaleza» de la investigación. Desde finales de los años sesenta se ha producido una verdadera revolución en la concepción de su significado. Suposiciones que en su momento se daban por descontadas se han puesto

en duda a medida que se han ido cuestionando las concepciones tradicionales del conocimiento y que los métodos de investigación se han ido diversificando.[1] Algunos de estos cambios se han debido a la desaparición del fundamentalismo, al carácter cada vez más dudoso del positivismo, a la aparición del pensamiento posmoderno, al ascenso de la teoría feminista, al crecimiento del multiculturalismo y a la insatisfacción ante la poca utilidad para la educación de los métodos de investigación propios de las ciencias sociales, unos métodos cuyos supuestos y procedimientos estaban influidos por las ciencias naturales. Sin duda, estos nuevos desarrollos no siempre han sido aceptados por algunos estudiosos que han invertido muchísimo en los métodos de investigación tradicionales, pero es justo decir que, incluso entre los estudiosos más conservadores, las concepciones sobre la manera de realizar la investigación han adquirido un carácter más liberal.

Cambios en la concepción de la investigación

¿En qué sentido han cambiado las ideas sobre la investigación? A continuación identificaré algunas de las creencias y suposiciones que se han puesto en duda.

Una de las principales creencias que se han puesto en duda es que la investigación «real» exige cuantificación. Para muchos, investigar en el campo de la educación exigía medir los fenómenos investigados y luego aplicar técnicas estadísticas para tratar los datos obtenidos. La investigación y la medición eran como uña y carne, una pareja inseparable. Lo que ha pasado es que muchos investigadores, sobre todo los más jóvenes, se han sentido limitados por el requisito de que los fenómenos a investigar se deban reducir a lo mensurable. Han reconocido que la forma influye en el significado y que gran parte de lo que se debe comprender y transmitir se presta más a la narración que a los números. Como resultado del malestar provocado por las limitaciones de los números y de la estadística, han aparecido métodos cualitativos de investigación como forma legítima de estudiar y comprender los problemas educativos que interesan a los investigadores. Se pueden usar narraciones, películas, vídeos, teatro e

incluso poemas y *collages* para profundizar en la comprensión de aspectos de la práctica educativa y de sus consecuencias. Como he señalado antes, la forma y el significado interaccionan entre sí porque la forma en que aparecen las ideas influye en los tipos de experiencia que tendrán las personas. De ahí que se haya reconocido que el uso de formas de representación que previamente tenían poco o ningún lugar en la investigación puede ofrecer nuevos significados, algo necesario para ampliar nuestra comprensión.

Otro cambio ha redefinido el lugar del experimento como método para comprender los efectos de la práctica educativa. Los experimentos tienen varias características atractivas, entre ellas la capacidad del experimentador de controlar en el laboratorio variables que en contextos naturales pueden contaminar los tratamientos experimentales y que, en consecuencia, pueden desvirtuar los resultados. La capacidad de explicar los resultados de un tratamiento experimental es cuestionable cuando alguna fuente no explicada de variación pasa a formar parte inadvertidamente del tratamiento o interacciona con él. Pero los efectos que se pueden obtener en las condiciones controladas del laboratorio suelen ser precisamente las condiciones que no se pueden controlar en una clase típica. El resultado es que los descubrimientos derivados de ciertos experimentos no se pueden generalizar a las aulas porque éstas se parecen muy poco a la situación de la que se han obtenido los datos. Como consecuencia de estas condiciones, los investigadores en el campo de la educación han empezado a dirigir la mirada hacia las escuelas y las aulas para realizar lo que se podrían llamar «experimentos naturales»; los investigadores están cada vez más interesados en estudiar lo que realmente acontece en circunstancias ordinarias en lugar de centrarse en los resultados obtenidos en el laboratorio.

Otra creencia muy arraigada en la práctica de la investigación tradicional y que también ha sido puesta en duda es que el objetivo de la investigación es revelar un conocimiento verdadero y objetivo. Lo que se ha puesto en duda es la noción de que el conocimiento se descubra sacando hechos a la luz, recopilando datos o buscando la verdad, lo cual implica que la verdad es independiente de la perspectiva, del marco de referencia, de los

valores o los criterios usados para definirla como verdad. Dicho de otro modo, lo que una sociedad considera conocimiento depende del acuerdo de una comunidad crítica y de los intentos de los investigadores de usar una forma de indagación que satisfaga unos criterios definidos socialmente. El conocimiento no es tanto un descubrimiento como una construcción.

En relación con la creación del conocimiento aparece otro cambio de perspectiva centrado en la cuestión de la objetividad.[2] Uno de los significados del término *objetivo* se refiere al uso de un procedimiento de investigación tan preceptivo que no da cabida al ejercicio del juicio. Pero hay otro significado de la palabra *objetivo* más propio del sentido común y que alude a la creencia de que el conocimiento objetivo realmente describe las cosas *tal como son*. Es esta concepción la que se ha puesto en duda porque hay infinitas maneras de describir cualquier cosa. La idea de que hay *una* manera de expresar cómo es algo «realmente» presupone que podemos observar el mundo con la mente vacía de toda experiencia anterior que pueda teñir o sesgar lo que vemos; toda percepción está sesgada, es decir, tiene un ángulo de refracción. Y una mente vacía de lo que la cultura y la experiencia le han ofrecido, es decir, sin sesgo alguno, no vería nada.

Otra creencia tradicional que se ha puesto en duda es que las generalizaciones deben tener un carácter estadístico. En los enfoques convencionales de la investigación educativa que presentan una orientación estadística, la capacidad de generalizar parte de ciertos supuestos. Uno de ellos es que las generalizaciones se basan en la selección aleatoria de una muestra obtenida de una población. Una selección aleatoria exige que cada sujeto de la población tenga la misma probabilidad de ser seleccionado para la muestra. Una vez seleccionada la muestra aleatoria, se pueden aplicar las pruebas estadísticas adecuadas para determinar, por ejemplo, si existen diferencias entre dos grupos seleccionados al azar. La probabilidad de que la diferencia entre las puntuaciones de cada grupo no se deba al azar se puede calcular para determinar si esta diferencia, en caso de existir, es estadísticamente significativa. Si lo es, los resultados de este análisis permiten inferir que lo que se cumple para la muestra se puede generalizar a

la población de la que se ha obtenido la muestra. Esta forma de inferencia es perfectamente razonable para datos que se presten a la estadística ilativa o inferencial; pero no es la única manera de generalizar.

Las generalizaciones estadísticas se basan en el supuesto de la aleatoriedad, pero está claro que las personas generalizamos constantemente sin seleccionar al azar una muestra de una población más amplia. Usamos nuestra experiencia de sucesos aislados para crear expectativas y extraer conclusiones. Los datos que alimentan estas generalizaciones suelen ser mucho más complejos y sutiles que los datos estadísticos que se ofrecen normalmente. Usamos un conjunto de datos más amplio, más complejo y más sutil para prever el futuro o extraer conclusiones sobre el pasado. No extraemos estas conclusiones seleccionando muestras aleatorias.

Pero aún hay otra base para la generalización que está relacionada con el uso de *imágenes canónicas*. Estas imágenes se derivan de las artes, de las ciencias y de la vida cotidiana. Las artes ofrecen imágenes tan poderosas que nos permiten ver o prever lo que no podríamos haber observado sin ellas. Por ejemplo, las imágenes de don Juan o de don Quijote definen dos maneras diferentes de vivir la vida.[3] Permiten que reconozcamos estas cualidades en otras personas e incluso en nosotros mismos. Las imágenes creadas por pintores como Edward Hopper y los iconos de la cultura *pop* como James Dean ofrecen lo que Ulric Neisser llama «esquemas de previsión», es decir, esquemas que nos ayudan a observar indicándonos qué debemos buscar.[4] En el fondo, la función de un estudio de casos es permitirnos aprender algo más que cosas relacionadas únicamente con los casos concretos estudiados: un caso siempre es un caso de algo. Dicho en pocas palabras, las generalizaciones de las que hablo, más que producir conclusiones, producen vías para la indagación, algo que en cualquier caso es la función a la que sirve toda generalización. Robert Donmoyer llama a estas generalizaciones de carácter no aleatorio «generalizaciones naturalistas», en contraposición a las generalizaciones estadísticas.[5]

Otra creencia que ha experimentado un cambio es que la investigación es, y sólo puede ser, el resultado de la indagación científica. Desde esta perspectiva, la investigación se considera una especie de ciencia. Pero según la concepción más reciente, la ciencia es una —y sólo una— especie

de investigación. La investigación no tiene por qué ser científica para que cuente como investigación. La investigación se puede basar en las artes tanto como en la ciencia.[6] La investigación basada en las artes parte del reconocimiento de que las artes, al igual que las ciencias, pueden ayudarnos a comprender el mundo en el que vivimos. Por ejemplo, la novela puede revelar cualidades de la clase social, el carácter individual, la vida familiar, el matrimonio y la guerra que escaparían a la descripción científica. Para los investigadores que se basan en las artes aparecen sesgos tanto por acción como por omisión en las descripciones y los análisis de, por ejemplo, una escuela que se ha estudiado; cuando las perspectivas sobre una cuestión compleja no tienen oportunidades de surgir, no se pueden tener en cuenta. La investigación basada en las artes es una manera de garantizar que la investigación basada en la ciencia no monopolice el estudio de la práctica educativa ni lo que se debe hacer para describirla.

Otro cambio de perspectiva es el desafío a la creencia de que mediante la investigación encontraremos qué es lo que funciona, y que, una vez conocido esto, sabremos qué deberemos hacer y cómo. Esta concepción se ve ahora como una simplificación burda y excesiva de la función de la investigación. La idea de que las conclusiones de la investigación se pueden aplicar como recetas o fórmulas con independencia de cualquier contexto o circunstancia infravalora la inevitable distancia entre el conocimiento teórico y la acción práctica. La distinción entre lo teórico y lo práctico no es una novedad: se remonta al mismo Aristóteles.[7] Las teorías describen regularidades, mientras que lo particular siempre se desvía de lo regular o lo ideal. Joseph Schwab nos recuerda que una teoría sobre las vacas nunca se aplicará perfectamente a nuestra querida *Pinta*.[8] Si esta distinción es aplicable a los bóvidos, lo será mucho más a los seres humanos.

Este cambio desde la supremacía de lo teórico a una creciente apreciación de lo práctico es fundamental porque también da a entender que el conocimiento práctico no se puede subsumir en el teórico; algunas cosas sólo pueden conocerse a través de la acción. Además, es inevitable que los contextos difieran, y el hecho de pasar por alto estas diferencias supone un gran peligro. Los enseñantes, los diseñadores curriculares y los evaluadores necesitan conocer el contexto para saber si las decisiones que están

considerando tienen o no sentido. El conocimiento del contexto es una mezcla ecléctica de lo que ofrecen muchos marcos de referencia además de la «sensación del organismo» de la que hablaba Barbara McClintock.

Todos los cambios de perspectiva que he descrito tienen algo en común. Representan intentos de destronar la ciencia teórica como la única manera legítima de llegar a conocer. Todos destacan la importancia de lo práctico, eso que Michael Connolly y D. Jean Clandinin llaman «conocimiento personal-práctico».[9] Estos cambios llaman la atención sobre la imposibilidad de llegar a la certeza por medio de la investigación. Seguiremos enfrentándonos a la naturaleza cambiante de las circunstancias, una condición caracterizada por la ambigüedad y la incertidumbre. Por último, destacan el papel del profesional, la persona que en cada contexto puede seguir lo que la investigación puede sugerir pero nunca estipular.

La implicación final de estos cambios de perspectiva no es descartar la investigación científica, sino reconocer que no tiene ningún monopolio sobre las maneras de indagar; sólo es una de muchas maneras de llegar a conocer.

Este movimiento hacia una concepción más liberal del método no es una simple expansión metodológica: también es de carácter epistemológico. Representa un cambio en la manera de concebir el conocimiento. Es una concepción mucho más fluida del método. Lo que cuenta como conocimiento depende de la perspectiva, del momento, del interés, del método y de la forma de representación. Lo que se ha reconocido —una lección que las artes enseñan— es que la elección de un enfoque al estudio del mundo no sólo es una elección de lo que uno puede decir sobre ese mundo, sino también de lo que uno busca y es capaz de ver. Los métodos definen los marcos mediante los cuales interpretamos el mundo.

Así pues, éste es el contexto en el que nos encontramos en los inicios del nuevo milenio. En mi opinión se trata de una posición maravillosa en la que poder estar porque otorga opciones para la indagación que, por ejemplo, no existían en los años cincuenta.

La investigación necesaria en la educación artística

Pasemos ahora a examinar la clase de investigación que podría ser útil en el campo de la educación artística.

Entre los tipos de investigación más importantes para este campo se encuentran los estudios dedicados a la enseñanza y el aprendizaje. Cuando hablo de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje me refiero a los estudios que intentan responder a la pregunta: ¿qué hacen los enseñantes de arte cuando enseñan y cuáles son las consecuencias? Cuando hablo de preguntar qué hacen los enseñantes me refiero a plantear preguntas como las siguientes: ¿qué tipo de actividades curriculares plantean los enseñantes a sus alumnos? ¿Con qué contenidos se relacionan esas actividades? ¿Qué formas de pensamiento suscitan? ¿Cómo presentan los enseñantes lo que quieren que aprendan sus alumnos? ¿Qué comentarios hacen a sus alumnos cuando observan su trabajo? ¿Qué tipo de andamiaje les ofrecen? ¿Qué apoyo emocional ofrecen a sus alumnos para que puedan asumir riesgos? ¿Cómo desarrollan las aptitudes técnicas de sus alumnos? ¿Fomentan el uso de la imaginación a través de su enseñanza? De ser así, ¿cómo lo hacen?

¿Qué proporción del discurso del enseñante se centra en cuestiones estéticas? ¿Qué proporción se centra en cuestiones técnicas? ¿Qué proporción se centra en cuestiones relacionadas con la organización de las clases? Cuando hablan con sus alumnos de obras de arte propias o ajenas, ¿de qué hablan exactamente? ¿En qué medida ayudan a sus alumnos a establecer conexiones entre sus propias obras y las de otros?

¿Fomenta el enseñante la crítica en grupo del trabajo individual? De ser así, ¿qué papel desempeña él en este proceso? ¿Cómo organiza el enseñante el aprendizaje secuencial? Dicho de otro modo, ¿enseña de una manera que permita a los estudiantes basarse en lo que han visto antes y preparar lo que vendrá después?

Para la mayoría de los lectores la investigación de la enseñanza supone investigar qué hacen los enseñantes cuando enseñan. Pero si enseñar se conceptúa en función de las condiciones que influyen en el aprendizaje en las aulas, no sólo puede incluir lo que los enseñantes hacen para influir en lo que aprenden sus alumnos, sino también lo que hacen los alumnos para influirse mutuamente. Una consideración importante y que con frecuencia se pasa por alto en el estudio de la enseñanza es cómo se puede organizar la

clase como una comunidad de práctica con sus propias normas y procedimientos de modo que esas normas y procedimientos influyan positivamente en los integrantes de esa comunidad, es decir, en los alumnos. Como señalaba Dewey, la situación enseña, y los enseñantes profesionales tienen la facultad de conformar el diseño de esta situación. Por lo tanto, las consecuencias de las formas de organización social en las clases de arte no son una cuestión trivial para la investigación de la enseñanza.

¿Hasta qué punto los estudiantes pueden acceder a sus compañeros? ¿Cuál es la naturaleza de su discurso? ¿Hasta qué punto se centra ese discurso en cuestiones estéticas en comparación con otros temas e inquietudes? ¿Qué se comparte en la clase? ¿Qué normas imperan en el aula? ¿Hasta qué punto se ayudan mutuamente los alumnos? ¿Se asesoran y aconsejan mutuamente?

Casi todos los aspectos de la comunidad del aula pueden actuar como recursos para fomentar el aprendizaje. Una concepción amplia y generosa de la investigación de la enseñanza no sólo incluiría lo que hacen los enseñantes profesionales, sino también qué aspectos del diseño del entorno, sobre todo en sus dimensiones sociales, fomentan el aprendizaje de los alumnos.

Preguntas como éstas son importantes porque si sabemos poco de los procesos que emplean los enseñantes en clase, no estaremos en una buena posición para mejorar la enseñanza. El desarrollo de una agenda para la formación de enseñantes se puede basar en gran medida en lo que sabemos que hacen los enseñantes cuando enseñan. Y no hay manera de saberlo sin mirarlo.

Pero aquí es necesario hacer dos consideraciones. En primer lugar, mirar no es suficiente. La persona que mira también debe ver. Y ver es una cuestión de conocimiento, entendimiento o experiencia.[10] Ver supone interpretar la importancia de lo que se ve. En segundo lugar, mis comentarios no significan que sólo haya una manera correcta de enseñar: no ando a la búsqueda de un sistema universal. Hay muchas maneras de enseñar bien y las diferencias entre ellas se deben respetar. Pero aun

teniendo en cuenta esta diversidad, siempre habrá lugar para la mejora. Descubrir las virtudes *y también* los defectos de los enseñantes de arte es una manera de mejorar la práctica.

Parece probable que los estudios cualitativos de la práctica constituyan una orientación metodológica adecuada para el estudio de la enseñanza. En la literatura se encuentran algunos ejemplos de este trabajo. Uno de ellos es un estudio de Pamela Orman Sharp sobre el discurso de los enseñantes de primaria en el proceso de enseñar artes plásticas. Sharp quería averiguar lo que decían estos enseñantes a sus alumnos durante las clases de arte.[11] Para ello, observó su discurso y lo grabó. Lo que encontró fue que la mayor parte del discurso dirigido a los alumnos se centraba en cuestiones relacionadas con la organización de la clase en lugar de centrarse en las cualidades estéticas de las formas visuales que, en principio, era lo que se quería enseñar. Como consecuencia de su estudio, Sharp desarrolló un programa experimental diseñado para enseñar a los enseñantes a usar lo que ella llamaba «extensiones estéticas». El objetivo de este programa era aumentar la atención a cuestiones estéticas y rebajar la dedicada a cuestiones de organización. Este estudio es un buen ejemplo de que la investigación de lo que los enseñantes hacen en clase puede ofrecer una sólida base para el diseño de programas de formación de enseñantes.

Ya he descrito una serie de procesos de pensamiento fomentados por las artes, pero lo que hace falta son estudios detallados de casos concretos de estos procesos de pensamiento. Necesitamos ejemplos, que tengan una base empírica, del pensamiento artístico relacionado con la naturaleza de las tareas que realizan los estudiantes, con los materiales con los que trabajan, con las normas del contexto y con las indicaciones que ofrece el enseñante para estimular el pensamiento de sus alumnos. Los estudios de estos procesos nos ayudarían a formular tareas y ofrecer formas de enseñanza que optimizaran el desarrollo cognitivo de los alumnos. Creo que muchos buenos enseñantes de arte hacen esto sin prestar una atención consciente a la cognición, pero necesitamos una versión explícita de esas relaciones, sobre todo quienes estamos interesados en la relación entre la cognición y las artes, y quienes trabajamos en la formación de enseñantes.

En los años sesenta, Kenneth Beittel y Robert Burkhart estudiaron las estrategias pictóricas de unos estudiantes universitarios de arte usando técnicas de fotografía a intervalos prefijados.[12] Encontraron que las estrategias empleadas se podían agrupar en tres tipos: divergentes, espontáneas y deliberadas. Luego intentaron relacionar estas estrategias con los rasgos de la personalidad de los alumnos. Aunque, en mi opinión, la demostración de esas relaciones necesita un apoyo más sólido, el enfoque que adoptaron para estudiar el trabajo sobre la marcha fue impresionante. Necesitamos estudios que sigan el camino emprendido por Beittel y Burkhart en el examen de la toma de decisiones durante la creación de una forma artística.

En mi revisión de la literatura dedicada a algunos efectos de la experiencia artística en las puntuaciones obtenidas en las pruebas SAT y, más concretamente, de la afirmación de que cuantos más cursos de arte siga un estudiante más altas serán las puntuaciones SAT que obtenga, encontré que, en efecto, cuantos más cursos de arte sigue un estudiante más altas son las puntuaciones que obtiene. El problema de esta explicación causal de los efectos de los cursos de arte en las puntuaciones SAT es que, si un alumno estudia más ciencia, también obtiene una puntuación SAT más elevada. Y lo mismo ocurre si estudia más idiomas extranjeros, o si sigue más cursos de historia o de ciencias sociales. El hecho de seguir más cursos de cualquier tipo está asociado a unas puntuaciones SAT más altas. Sin embargo, estos datos rara vez se citan en toda su amplitud cuando se hacen afirmaciones sobre los efectos de las artes en el rendimiento escolar porque, en general, esta información se orienta más a las relaciones públicas que a una exposición imparcial de los hechos.

Otra área interesante para la investigación se refiere a la relación entre la experiencia en las artes y el rendimiento en las materias académicas del currículo escolar. El estudio de esta relación pertenece al área de la literatura psicológica dedicada a la llamada *transferencia*. En pocas palabras: lo que se aprende en las artes, ¿se transfiere a las tareas de naturaleza no artística? Dicho de otro modo, la experiencia en las artes, ¿supone una ventaja para los estudiantes cuando se enfrentan a tareas distintas de aquellas de las que han obtenido la experiencia artística?

La transferencia del aprendizaje suscita un enorme interés. Si se pudiera demostrar que se produce una transferencia el beneficio sería doble, e incluso triple o cuádruple. Si la experiencia en las artes influye de una manera positiva en la actuación de los estudiantes en las materias llamadas básicas o fundamentales, hay quien cree que, por fin, las artes serían importantes porque contribuirían a lo que realmente importa a la gente. Hay defensores de las artes que hacen esta afirmación, pero un examen atento de la literatura revela que hay muy pocos estudios verdaderamente buenos de esta transferencia y que, en general, estos estudios no ofrecen (¿de momento?) pruebas convincentes de que se produzca esta transferencia.

Uno de los principales problemas que plantean los estudios realizados hasta ahora sobre los supuestos efectos de transferencia de la experiencia en las artes es que los grupos estudiados no se han seleccionado al azar.[13] Los estudiantes que constituyen el grupo experimental o bien son clases enteras de alumnos, o bien son estudiantes que han elegido participar en actividades artísticas de carácter extraescolar, o bien han elegido dedicarse a las artes porque están interesados en ellas. Cuando se trabaja con poblaciones que no se han seleccionado de una manera aleatoria, no es posible determinar si los efectos, en caso de presentarse, son una función de las características de la población o del tratamiento en sí. De modo similar, cuando usamos como población un conjunto de estudiantes que han elegido una materia a la que dedicarse, no estamos en la posición de saber si los efectos se deben a unos niveles más elevados de motivación general entre estos voluntarios o si se deben realmente a su experiencia en las artes. La mejor manera de crear grupos comparables es agrupar a los estudiantes en función de unas variables teóricamente relevantes y luego asignar alumnos con las mismas características, casi siempre de una manera aleatoria, a los grupos experimentales y de control. Hasta ahora se han realizado muy pocos estudios que apliquen este método.

Cuando se habla de la transferencia es necesario tener en cuenta una distinción muy importante. Podemos distinguir entre la transferencia *interna* o específica y la transferencia *externa* o inespecífica. La transferencia interna es la aplicación de ideas y aptitudes adquiridas en una serie de tareas a otras tareas pertenecientes al mismo ámbito; un ejemplo es

la relación entre el dibujo y la pintura. Los dos son artes visuales y cabe esperar que lo que un estudiante aprende dibujando le supondrá una ventaja a la hora de pintar.

La transferencia externa se refiere a la aplicación de ideas y aptitudes de un campo a otro; un ejemplo sería aplicar ideas y aptitudes propias del dibujo a un campo distinto como la historia. Supongamos que en una clase de dibujo un estudiante aprende que debe prestar atención a las relaciones entre la figura y el fondo y que se debe buscar la coherencia en la manera de componer el dibujo sobre el papel. La transferencia externa supondría que ese estudiante pueda aplicar los criterios adquiridos en la clase de arte a un trabajo escrito de la clase de historia. Esta clase de transferencia es difícil de demostrar y, hoy por hoy, no sé de ninguna prueba sólida que demuestre su existencia.

Es importante no confundir lo anterior con el uso deliberado de las artes para, por ejemplo, enseñar historia, o para indicar explícitamente a los alumnos las conexiones entre la coherencia de un dibujo y la coherencia de un texto de historia. Este aprendizaje, basado en la enseñanza explícita de estas relaciones, no es un ejemplo de transferencia, sino de aprendizaje paralelo impulsado por el enseñante. La transferencia externa o inespecífica es un tipo de aprendizaje en un campo que ofrece ventajas en otro, pero sin que ello se enseñe explícitamente.

El diseño de un estudio que demuestre de una manera convincente la existencia de transferencia de las artes a otras materias cuando las artes no se usan deliberadamente para ello sería bastante complejo, pero se podría hacer. En el momento de redactar estas líneas, mi opinión es que estas pruebas aún no existen, aunque hay investigaciones que demuestran algunos efectos de la música en el razonamiento espacial de los niños de preescolar.[14]

Diseño para investigar la transferencia

¿Qué haría falta para obtener pruebas que apoyaran de una manera convincente las afirmaciones sobre la transferencia? Pido al lector que me acompañe en la reflexión sobre las características que debería tener una

investigación dedicada a evaluar hasta qué punto la experiencia en las artes puede mejorar el rendimiento académico. Propondré un diseño de investigación para que el lector pueda pensar en modificaciones y adiciones. El diseño que describiré es convencional. No es mi intención abrir nuevas vías metodológicas. Partiendo de unos supuestos convencionales o tradicionales sobre el diseño de una investigación, ¿cómo podríamos proseguir?

Para empezar deberemos determinar los tipos de resultados académicos que buscamos; luego tendremos que decidir qué contará como prueba y deberemos determinar cómo obtener, medir y evaluar esas pruebas. Puesto que se trata de un experimento mental, simplemente supondremos que tenemos una prueba fiable y válida que mide los resultados educativos que se consideran importantes en los estudios sociales. Supongamos además que estos resultados no sólo son considerados importantes por el cuerpo docente del centro donde vamos a realizar el estudio, sino que además son coherentes con lo que los enseñantes enseñan y con lo que intentan conseguir. Supongamos también que el cuerpo docente ha examinado las pruebas de estudios sociales cuyo uso proponemos y que las consideran justas y adecuadas.

¿Qué poblaciones deberemos estudiar? De nuevo, en aras de la simplicidad seleccionaremos arbitrariamente cuatro clases de niños de diez y doce años de edad, dos para cada nivel de edad. Si conseguimos los efectos que buscamos, la credibilidad de nuestro estudio aumentaría porque demostraría la existencia de estos efectos en más de una población.

Ahora bien, para reunir a los estudiantes que van a participar en este experimento no podemos recurrir a voluntarios porque una muestra de este tipo podría desvirtuar los resultados. Si usáramos voluntarios no podríamos saber si obtendríamos los mismos resultados con estudiantes no voluntarios. En consecuencia, deberemos seleccionar aleatoriamente una muestra de clases a partir de una población más amplia y luego asignar al azar a los alumnos de esas clases a las condiciones experimental y de control. Recordemos que esta práctica se llama selección y asignación de carácter aleatorio. Se usa para distribuir al azar cualquier diferencia que pueda haber entre los grupos. Si podemos, también intentaremos eliminar estas

diferencias entre los grupos igualando a los estudiantes de los grupos experimental y de control en función de las variables que creamos pertinentes, aunque si no disponemos de una población muy grande es probable que esta distribución equitativa sea muy difícil de conseguir.

De acuerdo con el diseño del experimento, un grupo de diez años de edad recibirá el currículo de arte y el otro no. Las mismas condiciones se aplicarían a los grupos de doce años de edad.

Habiendo hecho la selección y las asignaciones, deberemos comprobar que la capacidad docente de los enseñantes sea aproximadamente la misma para cada una de las cuatro clases, ya que si algunos enseñantes fueran mucho mejores que otros los resultados podrían sesgarse a favor de los primeros. Suponiendo que la capacidad de los enseñantes sea similar, diseñaremos o adquiriremos un currículo de arte que, desde una perspectiva teórica, pueda desarrollar las aptitudes cognitivas que den a los estudiantes de este programa de arte una ventaja a la hora de aprender estudios sociales. Para ello necesitaremos una teoría de la cognición que nos permita identificar el tipo de exigencias cognitivas que imponen las actividades del currículo de arte y la relación entre estas exigencias y las exigencias cognitivas que plantean los estudios sociales. Si pudiéramos diseñar actividades curriculares que fomentaran estas aptitudes, aumentaría la probabilidad de encontrar relaciones positivas entre la actuación en las artes y en los estudios sociales.

Tras haber diseñado o adquirido este currículo, haber igualado en la medida de lo posible la capacidad docente de los enseñantes y haber seleccionado y asignado al azar a los estudiantes al grupo experimental y al grupo de control, podremos continuar. Naturalmente, deberemos determinar la longitud del tratamiento experimental y supervisar el tratamiento para garantizar que el programa se imparta tal como se ha previsto; muchos experimentos fracasan porque el tratamiento previsto por los investigadores no se da en la realidad. Para evitar este problema deberemos comprobar que el currículo de arte sea un currículo que los enseñantes puedan enseñar; de lo contrario, también deberemos enfrentarnos a un problema relacionado con la formación de los enseñantes.

Además, para evitar el efecto Hawthorne sería conveniente administrar al grupo de control algún tipo de placebo, es decir, alguna actividad nueva que compensara la novedad como factor motivador en la actuación del grupo experimental.

¿Cuánto tiempo debe durar el experimento? Muchos experimentadores esperan obtener demasiadas cosas en muy poco tiempo o usan un tiempo de tratamiento muy breve para maximizar el control sobre variables que puedan causar confusión. Hasta hace muy poco, demasiados experimentos realizados en el campo de la educación eran como incursiones bélicas. Así pues, digamos que el experimento durará por lo menos cinco meses y, de ser posible, diez. Queremos que haya tiempo suficiente para que el programa de arte pueda tener efecto. Así pues, tenemos un experimento de cinco a diez meses de duración donde se usa un programa de arte diseñado en parte para desarrollar aptitudes cognitivas pertinentes a las artes con el objetivo de determinar si las aptitudes desarrolladas en este programa mejoran el rendimiento de los alumnos en un campo externo, en este caso los estudios sociales.

Pero, ¿es eso todo? ¿No queremos saber algo sobre lo que han aprendido los alumnos en relación con las artes? ¿Y si los estudiantes rinden bien en los estudios sociales, pero a costa de una mala actuación en clase de arte? Además de evaluar la actuación de los estudiantes en los estudios sociales también deberemos evaluar su rendimiento en el programa de arte. Partimos tácitamente del supuesto teórico de que el tipo de pensamiento que los estudiantes aplican al arte está relacionado positivamente con un rendimiento superior en estudios sociales. ¿Cómo podremos saber el rendimiento de los alumnos en el programa de arte? Una de las cosas que podemos hacer es buscar señales de este rendimiento en las obras de los alumnos y en su discurso. También las podemos buscar en lo que escriben. Lo que cuenta en la educación artística no sólo incluye lo que los alumnos pueden crear, sino también lo que pueden decir y escribir acerca del arte. También debemos hacer evaluaciones en estas áreas.

No entraré en la manera de realizar estas evaluaciones. Sólo deseo señalar que es necesario hacerlas. Otra área en la que no entraré es la relacionada con el análisis estadístico de los datos que recopilemos. Lo que

hemos comentado hasta ahora se refiere al diseño de nuestra investigación, no a su tratamiento estadístico.

Un estudio realizado en 1993 por Richard Luftig se acerca a algunas de las características que acabo de describir.[15] Con todo, los resultados obtenidos fueron desiguales. El objetivo del estudio era demostrar que las artes influyen en la actuación en diversas áreas, incluyendo el amor propio, el pensamiento creativo, la apreciación de las artes y el rendimiento escolar expresado en la puntuación total de lectura, el vocabulario, la comprensión lectora, la puntuación total de matemáticas, y la aplicación de las matemáticas y su comprensión. Los resultados comunicados en este estudio, que contaba con un grupo de control y un grupo de placebo, no mostró diferencias en ninguna de estas medidas de rendimiento escolar salvo que, en una de las dos escuelas estudiadas, la puntuación total de matemáticas difería en función del sexo. También se encontraron diferencias significativas en las medidas de la creatividad y de la apreciación artística.

El lector ya habrá deducido del breve viaje que acabamos de emprender que esta clase de investigación no es nada fácil; es complicada y abundan las cuestiones relacionadas con la generalización. Lo irónico es que cuando la validez interna de un experimento es elevada, su validez externa se suele tambalear; es difícil, y a veces hasta imposible, reproducir las condiciones de un experimento en una escuela típica.

Pero supongamos, al menos de momento, que obtenemos los resultados que buscábamos: sin lugar a dudas, el grupo experimental rinde significativamente mejor en nuestra prueba de estudios sociales que el grupo de control. ¿Qué significado tendría esto para la educación artística? ¿Tendríamos ahora una base sólida para justificar y apoyar el papel de las artes en nuestras escuelas? ¿Ofrecería esto un lugar seguro para las artes? Yo no lo creo así. ¿Y si se encontraran otras maneras más eficaces de mejorar las puntuaciones en estudios sociales, en matemáticas o en lectura? ¿Cómo justificaríamos entonces las artes?

Aunque no apruebo la práctica de justificar las artes sobre la base de sus supuestos efectos en el rendimiento académico, sí que apoyo la investigación en este ámbito porque estos efectos podrían existir y porque estudiar las relaciones entre el aprendizaje y el pensamiento en una materia

y el nivel de rendimiento en otra podría mejorar nuestra comprensión general de la cognición. Lo que no suscribo es el argumento, que suele estar implícito en la argumentación de quienes afirman que estos efectos son reales, de que la justificación de las artes en la educación depende de sus efectos positivos en materias ajenas a ellas. Si los educadores de arte recurren a esta justificación y si otra serie de prácticas educativas demostraran la posibilidad de obtener los mismos efectos en menos tiempo y con un coste menor, las razones en favor de la educación artística sufrirían un daño irreparable.

Investigación demográfica

Otra área de estudio digna de atención se refiere a lo que podríamos llamar estudios demográficos de la educación artística. Los estudios demográficos tienden a carecer del *glamour* de los estudios de transferencia, pero son necesarios para conocer la situación de este campo.[16] Cuando hablo de estudios demográficos me refiero a estudios que responden a preguntas como las siguientes: ¿cuántos enseñantes de arte hay para cada nivel educativo? ¿Qué estados exigen a los enseñantes de primaria que hayan seguido algún curso en la universidad dedicado a alguna de las artes o a la educación artística como condición para ejercer? ¿Qué estados exigen a los estudiantes un trabajo de curso en una de las artes para que puedan graduarse en secundaria? Cuando los centros educativos calculan la puntuación media de un estudiante, ¿incluyen los cursos de arte? ¿Los incluyen las universidades cuando calculan las puntuaciones medias para fijar el umbral de admisión?

¿Qué estados establecen normas de aplicación general para la educación artística y cómo se determina su implementación? ¿Quién decide qué se va a enseñar en las clases de arte de un estado? ¿Qué procedimientos se usan para evaluar la actuación de los estudiantes? ¿Hasta qué punto el currículo aplicado en las escuelas incluye la atención a la crítica y a la historia del arte, así como cuestiones relacionadas con la creación artística? ¿Hasta qué punto las universidades incluyen en la educación artística contenidos centrados en aspectos críticos e históricos del currículo?

Para los padres, los administradores y los enseñantes, ¿cuáles son los principales beneficios de la educación artística? ¿Qué nivel de prioridad tienen las artes en comparación con otras materias del currículo? ¿Qué les gustaría a los enseñantes aprender para enseñar las artes con más eficacia?

Cuando estas preguntas se organizan a la luz de un conjunto más amplio de inquietudes generales, podrían ser muy útiles para determinar la condición de la educación artística en los Estados Unidos o en otros países con programas de arte en las escuelas. Conocer la situación de este campo sería útil para conformar la política educativa e identificar problemas potenciales. De momento, hallar respuestas a estas preguntas es difícil, aunque se han hecho intentos de obtener algunas. Lo que hace falta es un estudio exhaustivo que sirva de base para trazar los cambios de este campo a lo largo del tiempo.

Investigación histórica

Otro ámbito digno de atención dirige la mirada hacia el pasado para comprender mejor el presente. El ámbito al que me refiero es la historia de la educación artística. En la enseñanza de las artes plásticas hay un grupo de estudiosos que se dedican a la historia de este campo.[17] Su trabajo ha hecho varias contribuciones importantes y nos ofrece una perspectiva desde la que comprender los inicios de la educación artística en el siglo XIX, sobre todo en el este de los Estados Unidos. Los trabajos sobre las intrigas políticas que rodearon a Walter Smith, un inglés invitado para actuar como director de la primera escuela de arte de Massachusetts y que también fue el primer supervisor de la educación artística en Boston, dejan muy claro el hecho de que los intereses comerciales y el servicio de la educación artística a esos intereses no han cambiado. Estos intereses aún se siguen expresando, aunque no tanto en relación con unas aptitudes artísticas concretas, sino más bien en relación con unas actitudes hacia el mundo del trabajo y el desarrollo de las aptitudes cognitivas que algunos creen aplicables al puesto de trabajo. Hay un hilo común que une el contexto donde un enseñante inglés de arte llamado Walter Smith trabajaba en Boston hacia 1870 y las justificaciones para la educación artística de hoy en día.[18]

Otros estudiosos interesados en los estudios feministas se han centrado en el hecho de que el arte, y especialmente el dibujo, se tenía por una actividad propia de chicas y en muchos sentidos sigue siendo así; en gran medida, y salvo en algunos ámbitos concretos, en la vida contemporánea se considera que las cuestiones estéticas son algo femenino. Después de todo, y según los estereotipos culturales, es el varón quien da puntapiés a los neumáticos de un automóvil nuevo y la mujer quien palpa y valora la tapicería. La historia puede revelar las fuentes de estas actitudes estereotipadas y las fuerzas que las sostienen y las modifican.

Podemos ver un buen ejemplo de la influencia que tienen en las artes las concepciones de la masculinidad y la feminidad vigentes en un período dado (en este caso, a finales del siglo XIX) en el estudio hecho por Janice Ross de la evolución de la danza en los campus universitarios estadounidenses.[19] Ross detalla la transformación de la danza como parte del programa de educación física a una práctica artística que forma parte de la enseñanza de las artes y las humanidades. Su trabajo ilustra con una claridad meridiana algunas de las consecuencias de los estereotipos sexuales en la participación en la danza y lo hace de una manera que también tiene implicaciones para otras artes.

El estudio de la historia de la educación artística es una manera de obtener una perspectiva de este campo y de conservar un recuerdo. No tiene demasiado mérito actuar como un nuevo Cristóbal Colón cuando la tierra ya ha sido hollada. Los estudios de la historia de la educación artística pueden ofrecernos una especie de mapa muy útil para orientarnos.

El estudio de la historia también nos puede ayudar a comprender cómo se han enseñado las artes, quién las enseñaba, cómo se preparaba a los enseñantes, en qué consistía el currículo, qué supuestos sobre el aprendizaje han imperado en las artes durante distintas épocas y qué ha hecho que cambiaran. Una cierta comprensión de estos factores no me parece una expectativa excesiva para quienes desean dedicarse profesionalmente a la educación artística.

Investigación sobre el currículo y la docencia

Otro campo de investigación se centra en los efectos de distintos enfoques al currículo y a la docencia. Identificar estos efectos exigirá o bien experimentos sobre los efectos de distintos tipos de currículos o bien la comparación de las diferencias encontradas en las aulas donde trabajan los enseñantes de arte. Veamos dos ejemplos. Uno de los objetivos de un número cada vez mayor de estudiosos del campo curricular es la integración de las distintas materias. ¿Cuáles son las consecuencias de relacionar las artes plásticas con las ciencias? ¿Qué tienen en común? ¿En qué difieren? ¿Qué conexiones pueden establecer los alumnos cuando el currículo se diseña para ayudarles a ver similitudes y diferencias?

Podemos plantear preguntas como éstas para diseñar currículos dirigidos a integrar distintas materias. La base general de este enfoque al diseño curricular es que la separación de las materias sigue el modelo de los estudios disciplinarios propios de la universidad, pero el ciudadano corriente no necesita tratar las cosas de esta manera. Los enfoques que destacan las relaciones y las diferencias pueden ser más útiles y más significativos. Pero la pregunta es, ¿realmente lo son? ¿Qué es exactamente lo que aprenden los estudiantes cuando se integran las materias? ¿Qué relaciones pueden identificar? ¿Ven estas relaciones en el mundo que hay fuera de la escuela?

Igualmente importante es preguntarse por el precio que pagan —o no — los estudiantes cuando las materias se integran. ¿Qué ideas y aptitudes es menos probable que aprendan? Cuando se evalúan los efectos de programas experimentales, sobre todo cuando hay decisiones políticas que dependen de los resultados de estos programas, es importante que los criterios de evaluación sean adecuados para valorar las contribuciones concretas que estos experimentos intentaban hacer. También es importante que la evaluación aborde los efectos de estos programas en los resultados del programa convencional. La razón de ello es estar en la posición de evaluar tanto los costes como los beneficios. Podría ocurrir que un programa experimental, además de producir los resultados esperados, produjera los resultados normalmente obtenidos mediante el programa convencional.

Otro ejemplo de experimento se refiere a la noción de experiencia o pericia distribuida y a los efectos de los grupos pequeños en la actuación de sus miembros.[20] Supongamos que un enseñante está interesado en estos efectos y decide organizar su clase en grupos de cinco alumnos, con lo que en su clase de arte habrá seis grupos de cinco alumnos cada uno. La responsabilidad de cada uno de estos grupos es que los alumnos compartan sus planes de trabajo con los otros miembros de su grupo, que muestren los trabajos que están haciendo y que obtengan retroalimentación al respecto. ¿Cuáles son los efectos de estas prácticas en la calidad del trabajo de los alumnos y qué diferencias presentan con las prácticas convencionales? Aquí tenemos un enfoque a la docencia que se basa en la experiencia de los estudiantes y en su predisposición a asumir responsabilidad por lo que hacen sus compañeros. ¿Cuáles son los efectos de este sistema? ¿Qué se pierden los estudiantes en estas interacciones y de qué manera debe complementar el enseñante las aportaciones de estos grupos pequeños?

Estos estudios no sólo exigirían experiencia en el campo de la evaluación para valorar el trabajo de los alumnos, sino también experiencia en el campo de la descripción, la interpretación y la evaluación de procesos. En esta clase de estudios los métodos cualitativos son los más adecuados.

Los estudios experimentales que he esbozado necesitarían mucho más detalle del que puedo ofrecer aquí. Con todo, espero que los ejemplos que he ofrecido, ejemplos que se podrían probar en la mayoría de las escuelas, puedan ilustrar la clase de estudios de los que este campo se podría beneficiar. Estos estudios no son experimentos exóticos que exijan un equipo especial y unas circunstancias inusuales; exigen la voluntad de investigar posibilidades curriculares y pedagógicas y sus consecuencias al llevarlas a la práctica.

Invención de enfoques a la evaluación

Una de las principales necesidades de la educación es evaluar los efectos de la educación artística de una manera que sea convincente para el gran público. Para obtener una información convincente que no trivialice los efectos educativos de un currículo sólido y una enseñanza excelente, es

necesario organizar una campaña encaminada a idear los procedimientos necesarios. Estos procedimientos no se pueden encontrar; se deben crear. Y crearlos exige afrontar dos problemas. En primer lugar, los procedimientos pertinentes a la educación artística deberán reflejar unos objetivos propios para esta educación que estén relacionados con las concepciones del campo descritas en el capítulo 2. Cada concepción y cada versión tiene sus propias prioridades y estas prioridades se deben reflejar en la manera de realizar la evaluación.

Además, se deberán hacer concesiones para que los estudiantes puedan seguir su propio ritmo y emprender direcciones que no estén definidas únicamente por unos objetivos comunes. Pero ello hará difícil realizar comparaciones significativas entre los alumnos. Cuando todo el mundo sigue el mismo itinerario, hacer comparaciones de velocidad es muy fácil, pero cuando hay distintas rutas y distintos destinos es difícil hacer comparaciones significativas. La trayectoria individual de cada estudiante se convierte en el objeto de atención. Este enfoque no presenta problemas en el ámbito de la teoría, pero está por ver si el público aceptará programas y formas de evaluación que destaquen el fomento de estas diferencias. Cuando la educación se concibe como una carrera de caballos, es importante llegar el primero. Así pues, la forma que adopta la evaluación no sólo es una cuestión teórica que refleja una concepción de la educación. Como todas las cuestiones educativas, también tiene una dimensión política.

A pesar de estas complejidades, el diseño de unos procedimientos de evaluación que ofrezcan pruebas convincentes de los beneficios de la educación artística es una de las principales necesidades de la investigación en este campo. El secreto consiste en hacer frente al reduccionismo que ha caracterizado gran parte de la evaluación convencional y, al mismo tiempo, desarrollar enfoques que no acaben siendo inútiles a causa de su complejidad. Es todo un desafío, pero vale la pena aceptarlo.

10

Resumen y relevancia

En una roca hay más belleza de la que se puede experimentar en una vida

Con este capítulo llega a su fin el viaje que hemos emprendido. El camino ha dado muchas vueltas, como es lógico que ocurra en un campo que aborda y exige considerar tantas cuestiones complejas. Ha llegado el momento de extraer algunas de las ideas que nos hemos encontrado. En este capítulo volveremos a examinar trece ideas importantes que se han elaborado en las páginas anteriores.

1. *El significado no se limita a lo que las palabras pueden expresar*. Entre las ideas más importantes que aborda *El arte y la creación de la mente* se encuentra la noción de que el ser humano es un creador de significados. Todos deseamos crear experiencias significativas. Algunos significados son «legibles» y expresables por medio del lenguaje literal; otros significados exigen formas literarias de lenguaje, y los hay que exigen otras formas para poderlos representar y compartir. Las artes ofrecen un amplio abanico de formas —las llamamos artes plásticas, música, danza o teatro— para crear, modificar, compartir y descubrir significados. Estas formas nos permiten construir significados no redundantes; cada forma de representación que empleamos otorga sus propias características a los significados que creamos o interpretamos. Los programas educativos dirigidos a ampliar los significados que podemos obtener a lo largo de nuestra vida deben ayudar a los alumnos a aprender a «leer» las artes de una manera significativa además de hacer que aprendan las formas literales y numéricas de la creación de significados, formas que hoy acaparan los objetivos, los contenidos y el tiempo de los programas escolares.

2. *Los juicios sobre las relaciones cualitativas se basan en el conocimiento somático o sensación de «encaje correcto»*. La creación de un poema, una pintura, un baile o una melodía se basa en la capacidad de observar, inventar y ajustar relaciones cualitativas en un medio. En la música el medio es el sonido; en el teatro es el discurso, el movimiento, el gesto y el escenario; en las artes plásticas es la forma visual, y en la danza es la apariencia de un cuerpo humano que se mueve en el espacio y en el tiempo. La creación de formas satisfactorias con cualquier medio exige prestar atención a las relaciones sutiles y matizadas de las cualidades con las que se trabaja. El proceso de componer relaciones con materiales cualitativos no se presta a algoritmos u otras fórmulas, por lo menos cuando el proceso surge de la inventiva. Debemos hacer juicios sobre las relaciones «consultando» nuestra experiencia somática: ¿qué sensaciones suscita la imagen? ¿Hay coherencia entre sus partes? ¿Es satisfactoria?

Estas preguntas dirigen nuestra atención a nuestra propia experiencia corporal. No podemos consultar un menú ni recurrir a una receta. Es necesario cultivar la sensibilidad para poder experimentar estas relaciones de modo que nuestros procesos somáticos puedan responder a su influencia. Ello conlleva una forma estética de vida. Es una forma de vida impregnada de sensaciones. Lo anestésico embota esas sensaciones. Lo estético las suscita. La educación artística refina los juicios sobre las relaciones cualitativas y hace a la persona sensible a los sutiles matices de las relaciones que cualquier obra de arte debe, necesariamente, presentar.

3. *Las cualidades estéticas no se limitan a las artes; su presencia depende de cómo elegimos experimentar el mundo*. Aunque las artes actúan como paradigmas de la obtención de la experiencia estética, la experiencia estética no se limita en modo alguno a lo que llamamos bellas artes. Prácticamente cualquier forma que se pueda experimentar por medio del oído, la vista, el gusto o el tacto puede producir formas estéticas de experiencia si aprendemos a prestarles atención usando un marco de referencia estético. Por ejemplo, un árbol se puede ver como una inversión en el valor de una propiedad, como una especie vegetal, como una fuente de sombra o como una forma expresiva que ofrece una cierta cualidad de experiencia cuando miramos entre sus hojas justo antes del ocaso. Las

características estéticas del árbol pasan a un primer plano cuando elegimos percibir sus características expresivas. En consecuencia, la experiencia estética puede surgir en cualquier encuentro que una persona tenga con el mundo. Un objetivo muy importante de la educación artística es ayudar a los estudiantes a reconocer este hecho y a adquirir la capacidad de formular estéticamente cualquier aspecto del mundo.

4. *La actividad artística es una forma de indagación que depende de formas cualitativas de inteligencia*. Las artes, y sobre todo las artes plásticas, en general se han considerado como una especie de expresión personal donde la palabra *expresión* se refiere a una descarga emocional por medio de materiales visuales. Por ejemplo, la pintura es un proceso que se suele considerar terapéutico desde el punto de vista emocional porque ofrece oportunidades de liberar lo que está acumulado o reprimido en nuestro interior. Aunque, siguiendo con este ejemplo, los procesos de la pintura se pueden usar para descargar sentimientos, esta descarga por sí sola, si no está acompañada de reflexión, imaginación y control, rara vez producirá como resultado un crecimiento estético de la persona o la creación de una imagen estéticamente satisfactoria. Aprender a pintar, dibujar, componer música o bailar exige aprender a pensar. En las artes, el pensamiento es una forma de indagación cualitativa en la que interviene la sensibilidad, se estimula la imaginación, se aplican técnicas y se activa la apreciación. Es un proceso complejo y delicado que depende de la capacidad de experimentar las cualidades sutiles y matizadas con las que trabajamos y de las formas de experiencia somática que nos permiten hacer juicios durante la creación de una obra. Pintar bien exige pensar bien dentro de las limitaciones y las posibilidades de los materiales que se usan. En efecto, la *ex*presión, tal como dijera Dewey, exige «compresión».[1] En este proceso se da una destilación de la experiencia que se comprime a través del material para que cobre una vida propia. Esta actividad se puede concebir como una forma de *inteligencia cualitativa*, es decir, la capacidad de hacer juicios eficaces sobre la creación y la organización de cualidades al servicio de la sensación y la imaginación.[2]

5. *Hay más de una agenda educativa legítima para la educación artística*. Aunque tendemos a buscar un objetivo común y concreto para cada uno de los diversos campos que componen el currículo escolar, el objetivo de un campo no está determinado únicamente por sus contenidos, sino por juicios hechos por profesionales y políticos sobre la manera de enseñar una materia y la dirección que debe seguir el aprendizaje. A su vez, la dirección que debe seguir el aprendizaje está influida por la población que asiste a un centro educativo y por las circunstancias locales en cuanto a tiempo y situación. En principio, cada campo tiene un conjunto prácticamente ilimitado de objetivos, y lo mismo ocurre con las artes. En el capítulo 2 he descrito algunas de estas concepciones. La educación artística se puede usar para alcanzar una gran variedad de objetivos. A medida que cambian los tiempos también pueden cambiar las necesidades. El educador realmente competente no hace juicios sobre los programas basándose en una sola convicción, sino basándose en un análisis del contexto donde se van a aplicar esos programas.

6. *El desarrollo artístico de la persona no es una consecuencia automática de la maduración*. Existe una tendencia relativamente extendida, sobre todo en relación con el desarrollo de los niños pequeños, de concluir que en el campo de las artes es mejor dejar que los niños actúen por su cuenta. La idea básica surge de la noción de que el niño se desarrolla principalmente de dentro hacia fuera y no de fuera hacia dentro o, dicho con más precisión, que este desarrollo es una integración entre lo interno y lo externo. Algunos autores creen que no estorbar al niño y ofrecerle oportunidades para que explore por su cuenta permite que aflore su capacidad de innovación y que las consecuencias educativas resultantes sean mucho más sustanciales.

Esta concepción de la función del enseñante, una especie de pedagogía por omisión, presupone que la enseñanza inteligente es improbable o que los enseñantes tienen poco que enseñar a sus alumnos en los niveles de primaria y de secundaria. Pero la tarea del educador consiste en algo más que adoptar una actitud negligente de carácter benigno: exige el diseño de un entorno, incluyendo el apoyo que el enseñante va a ofrecer, que permita crear esas zonas de desarrollo próximo dentro de las cuales se puede

fomentar el desarrollo de los niños. Si el desarrollo artístico fuera una consecuencia automática de la maduración, no habría necesidad de enseñantes de arte, de música, de matemáticas o de cualquier otro campo donde sean posibles formas artísticas de actividad. Incluso me atrevo a afirmar que dejar que la maduración siga su curso sin ayuda es moralmente irresponsable; la tarea del enseñante es diseñar entornos que fomenten el desarrollo educativo. Y estos entornos incluyen la creación de currículos y el ejercicio de la práctica docente concebida como un arte. El objetivo de todos estos procesos es ampliar la experiencia educativa de los alumnos.

7. *La justificación de la educación artística se debe basar principalmente en sus contribuciones educativas especiales o distintivas*. Existe una fuerte tendencia, incluso entre los educadores de arte, a buscar justificaciones para la enseñanza de las artes en función de lo que valora el gran público. De este modo, si el público valora el buen rendimiento en matemáticas o en ciencias, algunos educadores de arte están dispuestos a afirmar que las experiencias artísticas mejoran las puntuaciones que los alumnos obtienen en esas materias. Lo que hacemos con demasiada frecuencia es darle al cliente lo que quiere, independientemente de que ello esté apoyado o no por investigaciones que puedan resistir un análisis serio. Pero aun suponiendo que estas investigaciones existieran, que se pudiera demostrar que las artes contribuyen de una manera significativa al rendimiento de un estudiante en matemáticas o en ciencias (y sólo menciono estos campos a modo de ejemplo), los argumentos en pro de la educación artística como parte de la educación general de los estudiantes no saldrían ganando nada, porque si se pudiera demostrar que cualquier otro tipo de actividad, desde comer helado de vainilla hasta jugar al fútbol, puede contribuir incluso con más eficacia a mejorar las puntuaciones obtenidas en esas materias, el lugar del arte en el currículo escolar correría peligro. Si la justificación para las artes se hace sobre una base principalmente extraartística, cualquier campo o actividad que pueda hacer unas afirmaciones similares tendría tanto derecho como las artes a ser objeto de atención en la escuela. Este argumento ofrece una base muy frágil en la que fundar esta justificación.

Las principales contribuciones de las artes a la educación están relacionadas con los resultados que son característicos e incluso exclusivos de las artes mismas. El primero de estos resultados es la comunicación de formas distintivas de significado, el segundo es el desarrollo de formas de pensamiento que surgen de la creación y la percepción de objetos y sucesos como formas de arte, y el tercero es el fomento de la experiencia estética.

Cuando digo que la justificación más sólida para las artes está relacionada con sus contribuciones educativas características o exclusivas, no rechazo en modo alguno sus resultados de carácter extraartístico. Si los estudiantes desarrollan una sensación más sólida de confianza y de amor propio gracias a las artes, perfecto. Si sus puntuaciones en matemáticas y en ciencias mejoran, tanto mejor. Si desarrollan una actitud más positiva hacia la escuela como resultado de su formación artística, miel sobre hojuelas. Si aprenden a trabajar juntos con eficacia y a cooperar de una manera constructiva, estaremos encantados. Pero estos resultados, por muy importantes que puedan ser, no son exclusivos de las artes. Unas clases de ciencias bien organizadas podrían dar los mismos resultados. La justificación más sólida para la educación artística se basa en lo que es probable que sólo ellas puedan ofrecer. Cualquier consecuencia extraartística será bienvenida si se produce, pero no debe formar parte de nuestras principales justificaciones.

8. *El trabajo en las artes ofrece múltiples fuentes de aprendizaje*. Nadie aprende las cosas una por una. La sala de conciertos, el estudio de arte, el escenario donde se presenta una obra de teatro o de danza están repletos de oportunidades para aprender muchas cosas. Algunas de estas oportunidades surgen de las relaciones que mantienen las personas que trabajan con distintas formas artísticas, de la ayuda que se prestan mutuamente, de la medida en que el trabajo de una depende del trabajo de las otras y de los tipos de recursos —utensilios, pinturas, instrumentos, música— cuyo uso se debe aprender para trabajar con esas formas de arte. El contexto abunda en oportunidades para aprender que no forman parte necesariamente de la agenda formal del campo en cuestión pero que no por ello dejan de ser importantes. Cuando antes he hablado de las principales justificaciones de la educación artística, y ahora que destaco el

reconocimiento de una multiplicidad de resultados, espero haber dejado claro que si bien lo que las artes tienen de único o exclusivo debería constituir el núcleo de nuestras razones, no por ello debemos negar el hecho de que sus resultados son múltiples. Pero podemos reconocer esta multiplicidad de resultados sin hacer de ella un argumento fundamental.

9. *De todos los campos de estudio de nuestras escuelas, las artes son las que más destacan la diversidad, la individualidad y la sorpresa*. Las presiones actuales sobre las escuelas para que normalicen los currículos, establezcan unos niveles de exigencia para el rendimiento de los alumnos, apliquen normas a la práctica docente y usen pruebas normalizadas para determinar lo que los alumnos han aprendido tienden a chocar, en espíritu y con frecuencia también en la práctica, con la diversidad, la originalidad, la individualidad y la sorpresa que tan importantes son en las artes. El trabajo en las artes invita a los estudiantes a usar la imaginación para concebir posibilidades de carácter personal: las artes fomentan la plasmación del sello personal en las obras que uno realiza. Cuando las artes se enseñan bien, los alumnos aprenden a seguir las líneas que surgen en el proceso de creación; es necesario aprender a ceder el control para encontrar nuevas opciones en una obra. Esta flexibilidad de propósito es esencial para las artes y se cultiva cuando se enseñan bien. Ahora que las escuelas se ven cada vez más acosadas por un público ansioso de prescribir, dirigir, supervisar y medir el rendimiento, las artes ofrecen a los alumnos la liberación necesaria para hacer algo de carácter personal. Hablar de la importancia de la diversidad, la individualidad y la sorpresa no supone en modo alguno perder de vista la importancia del aprendizaje y de la calidad artística. En realidad, estos intereses hacen hincapié en el carácter de este aprendizaje y complican el proceso de evaluación en lugar de simplificarlo. Cuando todos los productos deben parecer iguales, la tarea de evaluar consiste, en esencia, en comparar lo que ha hecho un alumno con algún criterio o parámetro dado. Pero cuando el objetivo de un ejercicio es fomentar la individualidad productiva, los criterios de evaluación se deben aplicar de una manera flexible para determinar hasta dónde ha llegado un

estudiante, y ello exige atenerse a una línea base y usar muchos ejemplos del trabajo del alumno a lo largo del tiempo. El desarrollo no se manifiesta en un instante, sino en un proceso.

Las escuelas harán bien en examinar el carácter de la excelencia en la enseñanza de las artes como una manera de encontrar enfoques a la enseñanza en otros campos que sean genuinamente educativos. Cuanto más se ciña un país a una forma de racionalidad técnica para gestionar y organizar sus escuelas, cuanto más impulse prácticas tendentes a normalizar, más necesitarán nuestros hijos las experiencias y las oportunidades que las artes pueden ofrecer.

10. *Las artes enseñan a pensar en el marco de las limitaciones y las posibilidades de un material dado*. Una de las condiciones que contribuyen significativamente al desarrollo de la cognición es la tarea a la que se enfrenta todo artista: aprender a pensar dentro del marco que impone cualquier material o proceso. Hacer un busto de arcilla supone un conjunto sustancialmente diferente de posibilidades y limitaciones que hacer el «mismo» busto en mármol o granito. Cada material tiene sus propias características distintivas y el trabajo con estos materiales se debe pensar en función de las posibilidades que ofrece. Siguiendo con el mismo ejemplo, las diferencias más evidentes no sólo son que la arcilla es más blanda que el mármol o el granito, sino también que la arcilla es un medio aditivo. Podemos ir añadiendo arcilla para hacer el busto, pero si lo hacemos de mármol o de granito deberemos extraer o quitar material para «revelar» la imagen. Estas diferencias tienen un impacto extraordinario en lo que la persona debe pensar cuando usa esos materiales, ya que imponen sus propios requisitos técnicos en relación con el uso de instrumentos y procedimientos. Por ejemplo, no hace falta tener en cuenta el grado de humedad de un pedazo de granito, pero la humedad de un busto de arcilla es esencial para que pueda sobrevivir al horno.

Las limitaciones y las posibilidades que imponen los materiales no son exclusivos del trabajo en las artes. Las personas que trabajen con cualquier instrumento o material también deben pensar en función de sus limitaciones y posibilidades. La cualidad diacrónica de un relato transmitida por medio de la palabra exige pensar en el ritmo y el tiempo. La calidad sincrónica de

la experiencia visual exige pensar en las relaciones entre las formas en función de su inmediatez cualitativa. La primera experiencia es temporal; la segunda es básicamente espacial. Aprender a crear formas que posean unas relaciones estéticamente satisfactorias o que tengan una cualidad expresiva concreta exige aprender a pensar de una manera inteligente en función de las limitaciones y las posibilidades de los materiales que elegimos usar.

Esta idea tiene importantes repercusiones para los niños. Cuando a un niño se le da pintura líquida, un pincel ancho y un caballete semivertical, la tarea que debe abordar está relacionada con la fluidez de la pintura y la verticalidad del papel al que la aplica. Si al mismo niño se le dan lápices o tizas, la tarea cambia y también cambian las formas de pensamiento necesarias para abordarla con éxito. Si queremos destacar el carácter «expresivo» de las obras de arte infantiles, hay muchas maneras de hacerlo. Usar pinceles grandes y pinturas al temple de colores vivos es una manera. Si queremos destacar la atención al detalle y a la precisión, será mejor que los niños usen lápices o rotuladores de colores. El material influye en lo que los niños aprenden a prestar atención.

11. *La evaluación se debe ver como un recurso para la educación, como una práctica que contribuye a la mejora del proceso educativo*. En el contexto del arte infantil, la evaluación se suele ver con mucho recelo y por una buena razón. Las prácticas de evaluación típicas destacan la conformidad con un resultado previsto. La evaluación se considera un proceso cuya misión es determinar si los productos del estudiante coinciden con los resultados especificados en los objetivos del currículo. En una actuación ideal, el trabajo del estudiante coincidiría plenamente con el objetivo, la norma, el parámetro, la referencia, el hito. En este modelo, la enseñanza y el aprendizaje son, en esencia, actividades convergentes en lugar de divergentes. La previsibilidad tiene más prioridad que la sorpresa.

En las artes se celebra la individualidad y, según muchos educadores de arte, las prácticas de evaluación pueden ir en contra de ella. Sin embargo, no es necesario concebir la evaluación en unos términos tan rígidos. La evaluación puede darse —y yo añadiría que es inevitable que se dé— durante la enseñanza. Además, el enseñante dispone de muchos «momentos» para evaluar la obra y el desarrollo de los alumnos sin tener

que basarse en una puntuación única obtenida en una sola prueba. Las prácticas de evaluación son más útiles cuando son formativas: ayudan a mejorar el aprendizaje del estudiante, la práctica docente del enseñante o el currículo mismo. Esta mejora no se logra usando la evaluación como un dispositivo para calificar a los alumnos, sino como un medio para obtener información sobre lo que hacen y sobre lo que necesita más atención.

La base para hacer juicios formativos sobre lo que se necesita se suele obtener observando una pauta de actuación, encontrando una línea base y disponiendo el trabajo a lo largo del tiempo. Se pueden hacer grabaciones en el campo de la música, vídeos en los campos del teatro y de la danza, y en las artes plásticas se puede mostrar la obra misma a lo largo del tiempo. Lo que se obtiene es la imagen de un proceso y no sólo un ejemplo del trabajo del alumno. Por lo tanto, en el paradigma que acabo de describir, la evaluación se debe considerar una aliada en lugar de una enemiga. No es un vehículo para clasificar a los alumnos o a los enseñantes: es una manera de saber qué se ha enseñado y qué se ha aprendido.

12. *El proceso de representación estabiliza ideas e imágenes, hace posible el proceso de corrección o modificación, ofrece los medios para compartir significados y crea ocasiones para el descubrimiento*. Nada es más difícil que tener presente una idea o una imagen que no esté plasmada en algún medio. La representación es, de una manera o de otra, un aspecto inevitable del trabajo artístico. La creación de una imagen empieza con una idea o con otra imagen, una imagen a explorar, una imagen de posibilidad. La transformación de la idea o de la imagen —y siempre es una transformación— da a lo que es «interno» una presencia pública y visible. Ésta es su principal función. Y esta función hace posible otra: la corrección o modificación. En este proceso, sea en la composición de una partitura musical o en la composición de una pintura al temple, es donde surge la oportunidad de modificar la imagen o idea exteriorizada, de examinar sus características, de localizar los fallos, de agudizar su poder expresivo. El proceso de corrección es una manera de examinar con detalle lo que se ha creado inicialmente. La obra se debe refinar y el proceso de corrección o modificación sirve a este fin.

La representación nos permite compartir nuestras ideas, nuestros sentimientos, nuestras aspiraciones, nuestras imágenes con otras personas. Los niños y los adolescentes dedicados a la creación de imágenes, sea en la música o en las artes plásticas, sea mediante la poesía o la danza, sea mediante ensayos o actuando, participan en una forma de comunicación potencialmente profunda. Su tarea es crear una forma que comunique su imagen a otros de una manera enérgica. Las artes ofrecen un medio para compartir, y representan una de las formas más profundas de comunicación humana.

Pero el acto de representación no es sólo la *re*-presentación de imágenes e ideas contenidas en la intimidad de la propia corteza cerebral. El acto de representación también ofrece un terreno donde se pueden descubrir nuevas posibilidades, nuevas imágenes, nuevas ideas. El acto de representación no es un simple monólogo manifestado por medio de las obedientes respuestas de un material; el material mismo también habla y crea nuevas posibilidades que descubrirá un ojo sensible y una mano diestra. El acto de representación es un acto de descubrimiento e invención y no un simple medio por el que la voluntad de una persona se impone a un material.

Es este sentido de descubrimiento lo que ofrece a las personas la oportunidad de crecer. Las opciones inesperadas que surgen en el curso de la acción constituyen una especie de aventura y la manipulación exploratoria de esos felices accidentes son una forma de experimentación. Los seres humanos crecen mediante su capacidad de experimentar con los aspectos del mundo que se encuentran. Esta conducta se manifiesta en el niño de dieciocho meses de edad que explora la textura del puré de patatas con los dedos y en el niño de veinticuatro meses que explora los efectos de un lápiz en el papel. La representación por medio de materiales es una manera de fomentar el propio crecimiento.

13. *Las posibilidades de crecer por medio de las artes sólo cesan cuando cesamos nosotros*. El principal objetivo de la educación es capacitar a las personas para que sean los arquitectos de su propia educación y, por medio de este proceso, se reinventen continuamente. Parto de la suposición de que, en un sentido muy significativo, la mente no está presente al nacer.

Las mentes se crean cuando los seres humanos interaccionan con la cultura en la que viven. El cerebro es biológico. Ya está ahí cuando la vida empieza. La mente es cultural; y aunque no haya una distinción nítida entre lo biológico y lo cultural —se definen mutuamente—, lo que deseo plantear es que las escuelas tienen mucho que ver con la creación de la mente. Esta creación de la mente se fomenta en las escuelas tanto por medio de las oportunidades que ofrece el currículo como por la cultura más amplia de los centros. Estas oportunidades surgen de las formas de mediación por las que se plasman el currículo y la enseñanza como cultura. En este sentido, y como he indicado antes, el currículo es un medio para alterar la mente.

Los resultados más importantes de la educación no sólo incluyen la adquisición de nuevos instrumentos conceptuales, de una sensibilidad refinada, una imaginación desarrollada y nuevas rutinas y técnicas, sino también de nuevas actitudes y predisposiciones. La predisposición a seguir aprendiendo a lo largo de la vida puede que sea una de las contribuciones más importantes que puede hacer la enseñanza al desarrollo de una persona. Este logro de la mente, enraizado en factores relacionados con la motivación y la actitud, es la fuente de una transformación continua. No hay ninguna necesidad de suponer que la capacidad de crecimiento cesa a partir de una cierta edad. Al contrario, el crecimiento siempre es posible y sólo termina cuando termina la propia vida.

Las artes se cuentan entre los recursos por los que la persona se recrea a sí misma. La *obra* de arte es un proceso que culmina en una nueva forma de arte. Esta forma de arte es la recreación de la persona. La recreación es una forma de *re*-creación. Las artes se encuentran entre los medios más poderosos para fomentar esta *re*-creación. Quienes hemos trabajado en las artes, quienes las hemos enseñado, quienes hemos intentado comprender qué es lo que aportan al desarrollo de la conciencia humana podemos sentirnos orgullosos de que nuestro legado intente elevar la vida hasta su máxima plenitud. Las artes hacen posible esta vitalidad. Son fuentes de profunda riqueza para todos nosotros.

LÁMINAS

Lámina 1a. Georgia O'Keeffe, *Amapola roja*, 1927, óleo sobre lienzo, 17,7 × 22,8 cm. Colección privada, Ginebra, Suiza

© 2002 The Georgia O'Keeffe Foundation / Artists Rights Society (ARS), Nueva York.

Lámina 1b

Lámina 1c

Lámina 1d

Lámina 2

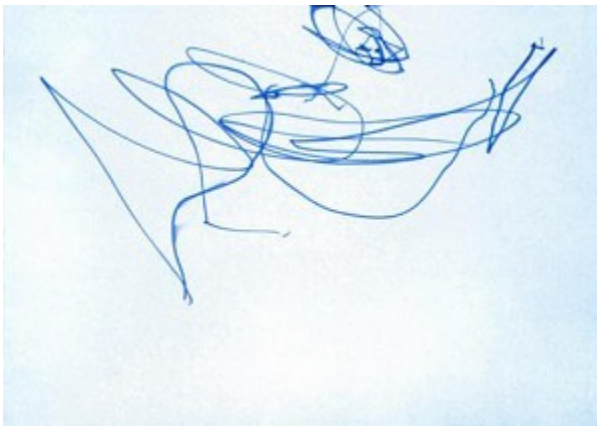


Lámina 3

Lámina 4

Lámina 5

Lámina 6

Lámina 7

Lámina 8

Notas

1. Véase Ulric Neisser, *Cognition and Reality: Principles and Implications for Cognitive Psychology*, San Francisco, W. H. Freeman, 1976 (trad.cast.: *Procesos cognitivos y realidad: principios e implicaciones de la psicología cognitiva*, Madrid, Marova, 1981).

1. William James, *The Principles of Psychology*, Nueva York, Holt, 1896,pág. 488.

2. Susanne Langer, *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, pág. 84.

3. El bebé humano es uno de los organismos vivos más dependientes y durante un período de tiempo más largo. Sin la ayuda de los adultos, perecería.

4. John Dewey, *Experience and Education*, Nueva York, Macmillan, 1938.

5. Véase una concepción favorable a la idea de que los chimpancés poseen una cultura en Frans B. M. DeWaal, «Cultural Primatology Comes of Age», *Nature*, nº 399, 1999, págs. 635-636.

6. Johan Huizinga, *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*, Boston, Beacon Press, 1955 (trad. cast.: *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 2002).

7. John Dewey, *How We Think*, Boston, D. C. Heath, 1910 (trad. cast.:*Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1998).

8. Dewey distingue entre percepción y reconocimiento. La percepción exige exploración. Intenta promover la experiencia. El reconocimiento tiene lugar cuando lo percibido recibe una etiqueta y es objeto de discusión. Véase su obra *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934.

9. J. J. Gibson, *The Senses Considered as Perceptual Systems*, Boston, Houghton Mifflin, 1966.

10. Lev Tolstoy, *What Is Art*? (1896); reimpresión, Indianápolis, Ind.Bobbs-Merrill, 1960.

11. Elliot Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, 3ª ed., Nueva York, Prentice-Hall, 1994.

12. Susanne Langer, *Problems of Art*, Nueva York, Scribner, 1957, pág. 25.

13. Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, Londres, Hutchinson's University Library, 1949.

14. John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934.

15. Edmund Feldman, *Varieties of Visual Experience*, Nueva York, H. N. Abrams, 1972; Terry Barrett, *Criticizing Art*, Mountain View, Calif., Mayfield, 1994.

16. Se puede encontrar una sucinta concepción tradicional de la transferencia en J. L. Fobes, «Transfer of Training», *Encyclopedia of Psychology*, 2ª ed., Nueva York, John Wiley and Sons, 1994, vol. 3, págs. 546-547.

17. Dewey, *op. cit*., pág. 46.

18. Es interesante que el conjunto de exigencias que plantea pintar a la acuarela recuerde el interés más reciente en lo que se llama «multitarea».

19. Ernst H. Gombrich, *The Story of Art*, Nueva York, Phaidon/New York Graphic Society, 1961 (trad. cast.: *La historia del arte*, Madrid, Debate, 1997).

20. Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception*, Berkeley, University of California Press, 1954 (trad. cast.: *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 2002).

21. El término *fisonomía* se refiere a la interpretación de la estructura o los movimientos expresivos del cuerpo, sobre todo de la forma y la expresión de la cara, en tanto que reflejo de las emociones y otras condiciones mentales. En la teoría de la Gestalt, se considera que la experiencia fisonómica es similar, desde el punto de vista estructural, a los procesos fisiológicos. Estos procesos reflejan la estructura de lo que se ha percibido.

22. Véase una interesante discusión del conocimiento somático en Jonathan Matthews, «Mindful Body, Embodied Mind: Somatic Knowing and Education», tesis doctoral, Stanford University, 1994; y Mark Johnson, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago, University of Chicago Press, 1987 (trad. cast.: *El cuerpo en la mente*, Madrid, Debate, 1991).

23. Antonio R. Damasio, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Nueva York, Harcourt Brace, 1999 (trad. cast.: *La sensación de lo que ocurre*, Madrid, Debate, 2001).

24. Stephen Kuffler y J. Nicholls, *From Neuron to Brain: A Cellular Approach to the Function of the Neuron Systems*, Sunderland, Mass., Sinauer Associates, 1976.

1. Véase Arthur Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Nueva York, Teachers College Press, 1990 (trad. cast.: *Una historia de la eduación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*,Barcelona, Paidós, 2002); y F. Graeme Chalmers, *A Nineteenth Century Government Drawing Master: The Walter Smith Reader*, Reston, Va., National Art Education Association, 2000.

2. La orientación llamada enseñanza del arte basada en las disciplinas se originó en el Pennsylvania State Seminar for Research and Curriculum Development celebrado en septiembre de 1965. Las ideas básicas de la EABD se encuentran en Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1960.

3. Ralph Smith (comp.), *Readings in Discipline Based Art Education Reston*, Va., National Art Education Association, 2000.

4. Morris Weitz, «The Nature of Art», en Elliot W. Eisner y David Ecker (comps.), *Readings in Art Education*, Nueva York, Blaisdell, 1966, págs.49-56.

5. La idea de la estructura de las disciplinas también fue desarrollada por Jerome Bruner en *The Process of Education*, *op. cit*. Se basa en la creencia de que cada disciplina tiene un conjunto básico de ideas que permiten establecer relaciones con otras ideas de la disciplina. Bruner creía que la existencia de una estructura permitía almacenar y recuperar información con más facilidad.

6. Elliot W. Eisner, «Curriculum Ideas in a Time of Crisis», en *Art Education*, nº 18, octubre de 1965, págs. 7-12.

7. Manuel Barkan, «Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching», en *Art Education*, nº 15, octubre de 1962, págs. 12,18 y 27.

8. El concepto de alfabetización cultural ha ido adquiriendo más importancia como consecuencia de la creciente conciencia de las flagrantes desigualdades sociales por razones de raza, sexo u orientación sexual.

9. E. D. Hirsch Jr., Joseph F. Kett y James Trefill, *The Dictionary of Cultural Literacy*, 2ª ed., Boston, Houghton Mifflin, 1993.

10. Kerry Freedman y F. Hernández, *Curriculum, Culture, and Art Education*, Albany, State University of New York Press, 1998.

11. F. Graeme Chalmers, «Art Education as Ethnology», *Studies in Art Education*, nº 22, 1981, págs. 614.

12. Véase Herbert Bayer (comp.), *The Bauhaus, 1919-1928*, Boston, C. T. Branford, 1959; y László Moholy-Nagy, *Vision in Motion*, Malibú, Calif., J. Paul Getty Museum, 1995.

13. El Institute of Design del Illinois Institute of Technology es un excelente ejemplo de escuela influida por la tradición de la Bauhaus.

14. Véase Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*, Nueva York, Macmillan, 1947; y Herbert Read, *Education through Art*, Londres, Faber, 1958 (trad. cast.: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1996).

15. Lowenfeld, *op. cit*., pág. 7.

16. Read, *op. cit*., pág. 209.

17. Es irónico que nunca se reconozca el mérito de las escuelas cuando la economía va bien, pero que con frecuencia se las culpe cuando va mal.

18. Paul Chellgren, «What Good Is Arts Education? Educating for the Work-place through the Arts», en *Business Week*, 28 de octubre de 1996, pág. 12.

19. Elliot Eisner, *Cognition and Curriculum Reconsidered*, Nueva York, Teachers College Press, 1994.

20. Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, Berkeley, University of California Press, 1969, págs. 13-14 (trad. cast.: *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós, 1998). Véase también Arnheim, *Art and Visual Perception*, Berkeley, University of California Press, 1954 (trad. cast.: *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 2002).

21. Ulric Neisser, *Cognition and Reality*, San Francisco, W. H. Freeman, 1976 (trad. cast.: *Procesos cognitivos y realidad: principios e implicaciones de la psicología cognitiva*, Madrid, Marova, 1981); Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, Nueva York, Basic Books, 1954.

22. Eisner, *op. cit*.

23. Nelson Goodman, «Art and Inquiry», en *Problems and Projects*, Indianapolis, Ind., BobbsMerrill, 1972, págs. 307-321.

24. Frances Rauscher y Gordon Shaw, «Key Components of the Mozart Effect», en *Perceptual and Motor Skills*, nº 86, 1998, págs. 835-841.

25. Frances Rauscher y otros, «Music Training Causes Long-Term Enhancement of Preschool Children's Spatial-Temporal Reasoning», en *Neurological Research*, nº 19, 1997, págs. 2-8.

26. Véase un análisis crítico de estas afirmaciones en Elliot Eisner, «Comments on the Question of Transfer», en Ellen Winner y Lois Hetland (comps.), *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*, Los Ángeles, J. Paul Getty Trust, 2001, págs. 41-48.

27. John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934.

28. Howard Gardner, *Frames of Mind*, Nueva York, Basic Books, 1984.

1. Herbert Read, *Education through Art*, Londres, Faber, 1958 (trad. cast.: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1996).

2. El concepto de situación fue descrito por Dewey en su ensayo *The Educational Situation*, Chicago, University of Chicago Press, 1902. Las situaciones son las relaciones distintivas que existen entre una persona y las condiciones objetivas del entorno. Puesto que la relación entre la persona y el entorno es un producto de lo que cada uno aporta al otro, cada persona se encuentra, hasta cierto punto, en una situación única.

3. Bajo la dirección de William Bennett, de la U. S. Office of Education, la publicación de Dana B. Ciccone (comp.), *What Works: William J Bennett's Research about Teaching and Learning*, 2ª ed., Wooster,Ohio, Wooster Book, 1996, establecía procedimientos para que los aplicaran los enseñantes profesionales.

4. Véase Donald Schon, *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books, 1983 (trad. cast.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998).

5. Véase Nathaniel Gage, *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, Nueva York, Teachers College Press, 1978.

6. Elliot Eisner, «The Art and Craft of Teaching», *Educational Leadership*, nº 40, enero de 1983, págs. 4-13.

7. Véase una exposición completa de las maneras de ofrecer esta retroalimentación en Elliot Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Nueva York, Macmillan, 1991 (trad. cast.: *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998).

8. El reconocimiento de las deficiencias de las pruebas normalizadas para evaluar la calidad de la educación se refleja en el término *evaluación auténtica*. Por implicación, la evaluación auténtica es una crítica de la evaluación «no auténtica» que se suele emplear en las escuelas.

9. Robert Browning, «Andrea del Sarto (called “The Faultless Painter”)», en Lionel Trilling y Harold Bloom (comps.), *Victorian Prose and Poetry*, Nueva York, Oxford University Press, 1973, págs. 543-549.

10. Véase la discusión de Dewey sobre la flexibilidad de propósito en *Experience and Education* (1938); reimpresión, Nueva York, Collier Books, 1963.

11. Maxine Greene, *Releasing the Imagination*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.

12. Richard Harker, Cheleen Mahar y Chris Wilkes (comps.), *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*, Nueva York, St. Martin's Press, 1990.

13. Ted Sizer, *Horace's Compromise*, Boston, Houghton Mifflin, 1992.

14. Eisner, *op. cit*. Véase también David Flinders y Elliot W. Eisner, «Educational Criticism as a Form of Qualitative Inquiry», en *Research and the Teaching of English*, nº 28, diciembre de 1994, págs. 341357; y Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, 3ª ed., Nueva York, Macmillan, 1994.

15. Véase Michael Day (comp.), *Aesthetics*, Los Angeles, J. Paul Getty Trust, Institute for Arts Education, 1995.

1. Véase especialmente Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, Berkeley, University of California Press, 1969 (trad. cast.: *El pensamiento visual*,Barcelona, Paidós, 1998).

2. El concepto de andamiaje destaca cada vez más en las teorías de la enseñanza. Se relaciona con la obra de Lev Vygotsky, un psicólogo ruso interesado en la enseñanza y el aprendizaje. De especial importancia es su noción de la llamada «zona de desarrollo próximo».

3. Lev Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1965 (trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995).

4. Lissa Soep, «To Make Things with Words: Critique and the Art of Production», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 2000.

5. La idea de que los estudiantes puedan pensar como artistas, matemáticos o científicos está relacionada con la obra de Jerome Bruner, especialmente *The Process of Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1960.

6. Nelson Goodman, *Ways of World Making*, Indianapolis, Ind., Hackett, 1978 (trad. cast.: *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990).

7. Véase John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934.

8. Véase Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, Nueva York, Basic Books, 1954.

9. Véase Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception*, Berkeley, University of California Press, 1954 (trad. cast.: *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 2002).

10. Véase Jonathan Matthews, «Mindful Body, Embodied Mind: Somatic Knowing and Education», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 1994; y George Lakoff y Mark Turner, *More than Cool Reason*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.

11. John Dewey, *Experience and Education*, Nueva York, Macmillan, 1938.

12. James March, «Model Bias in Social Action», en *Review of Educational Research*, nº 42, 1972, págs. 413-429.

13. Véase Donald Schon, *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books, 1983 (trad. cast.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998).

14. Véase Arnheim, *op. cit*.

15. Maxine Greene, «Imagination, Community, and the School», en *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995, pág. 35.

16. Véase Elliot W. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Nueva York, Macmillan, 1991 (trad. cast.: *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998).

17. Harold Rosenberg, *The De-Definition of Art: Action Art to Pop to Earthworks*, Nueva York, Horizon Press, 1972, pág. 103.

18. Véase Eisner, *op. cit*.

19. Véase Richard Siegesmund, «Reasoned Perception: Art Education at the End of Art», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 2000.

1. Véase Jean Lave, *Understanding Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

2. Lev Vygotsky, *Mind in Society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978; y Alexander Luria, *Language and Cognition*, Washington, D. C., V. H. Winston, 1981.

3. John Dewey, *The Educational Situation*, Berkeley, University of California Press, 1902.

4. Véase Laurel Tanner, *Dewey's Laboratory School*, Nueva York, Teachers College Press, 1997; y Arturo Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Nueva York, Teachers College Press, 1990 (trad. cast.: *Una historia de la eduación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós, 2002).

5. Véase Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Forman (comps.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Nueva York, Ablex, 1993.

6. Susanne Langer, *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, pág. 23.

7. John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934.

8. Jonathan Matthews, «Mindful Body, Embodied Mind: Somatic Knowing and Education», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 1994.

9. Rudolph Arnheim, *Art and Visual Perception*, Berkeley, University of California Press, 1954 (trad. cast.: *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 2002).

10. Rhoda Kellogg, *Analyzing Children's Art*, Palo Alto, Calif., Mayfield, 1970.

11. Anna Kindler, «From Endpoints to Repertoires: A Challenge to Art Education», en *Studies in Art Education*, nº 40, verano de 1999, pág. 330. Véase también Kindler (comp.), *Child Development in Art*, Reston, Va., National Art Education Association, 1997.

12. Véase Harold Rosenberg, *The Tradition of the New*, Nueva York, Horizon Press, 1959.

13. Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*, Nueva York, Macmillan, 1947.

14. *Ibid*., págs. 131-132.

15. Ernst H. Gombrich, *The Story of Art*, Nueva York, Phaidon/New York Graphic Society, 1961 (trad. cast.: *La historia del arte*, Madrid, Debate, 1997).

16. Véase Arnheim, *op. cit*.; John Matthews, *Art of Childhood and Adolescence*, Londres, Falmer, 1998.

17. M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, edición a cargo de Michael Holquist, Austin, University of Texas Press, 1981.

18. Jessica Davis, «The “U” and the Wheel of “C”: Development and Devaluation of Graphic Symbolization and the Cognitive Approach at Harvard Project Zero», en Kindler, *Child Development in Art*, *op. cit*., págs. 45-58.

19. David Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Santa Mónica, Calif., Getty Center for Education in the Arts, 1994.

20. Leo Steinberg, *Other Criteria: Confrontations with Twentieth Century Art*, Nueva York, Oxford University Press, 1972.

1. Véase una discusión del lugar del ordenador y sus usos en las escuelas, en Larry Cuban, *Oversold and Underused: Computers in Classrooms 1980-2000*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.

2. Véase una explicación de las principales orientaciones al desarrollo curricular en Elliot Eisner y Elizabeth Vallance, *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Berkeley, Calif., McCutchan, 1974. Véase también Elliot Eisner, *Handbook of Research on Curriculum*, edición a cargo de Philip W. Jackson, Nueva York, Macmillan, 1992.

3. Es probable que la ausencia de retroalimentación evaluadora genere una «ignorancia secundaria», es decir, no saber que no sabemos.

4. En última instancia, la planificación curricular se reduce a las actividades que van a realizar los estudiantes. Son estas actividades, sus posibilidades y sus limitaciones lo que define las oportunidades de aprender. Inventar estas actividades es una tarea profesional fundamental en el campo del desarrollo curricular.

5. La tendencia general es que los educadores que se inclinan hacia la izquierda filosófica destaquen más las consideraciones emergentes y el oportunismo en la enseñanza y que los que se inclinan hacia la derecha tiendan a destacar un enfoque secuencial al currículo y a la enseñanza más sistemático y planificado.

6. Elliot Eisner, *The Educational Imagination*, 3ª ed., Nueva York, Prentice Hall, 1994. Véase especialmente el capítulo 9.

7. Marcy Singer, «Sound, Image, and Word in the Curriculum: The Making of Historical Sense», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 1991.

8. Véase Elliot Eisner, *Cognition and Curriculum Reconsidered*, Nueva York, Teachers College Press, 1994.

9. Véase una elaborada discusión de la integración curricular y de otras cuestiones relacionadas en Basil Bernstein, «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», en Michael F. D. Young (comp.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, págs. 47-69.

10. Poder explicar el impacto de la enseñanza en el pensamiento y los valores de los estudiantes exigirá un enfoque a la evaluación mucho más diferenciado. El currículo no es más que un elemento de un sistema complejo que incluye la manera de enseñar, lo que aportan los alumnos a la ocasión, las normas de la clase, los valores de los compañeros, etc. Véase Jerome Bruner, *The Relevance of Education*, Nueva York, W. W. Norton, 1971 (trad. cast.: *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1987).

11. Véase Eisner, *The Educational Imagination*, *op. cit*.

12. Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin, 1924.

13. Véase Robert Mager, *Preparing Objectives for Programmed Instruction*, San Francisco, Fearon, 1961.

14. Robert E. Stake, «Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation», en *New Trends in Evaluation*, informe nº 35, Göteborg, Instituto de Educación, Universidad de Göteborg, 1974, págs. 1-20.

15. Se han formulado normas para describir expectativas no sólo sobre la actuación de los alumnos, sino también sobre la actuación de los enseñantes y los contenidos curriculares.

16. Véase una opinión contraria sobre el estado de las escuelas estadounidenses en David C. Berliner y Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1995.

17. Véase National Council of Teachers of Mathematics, *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, Reston, Va., 1989; National Council of Teachers of English, *Standards for the English Language Arts*, Newark, Del., International Reading Association and National Council of Teachers of English, 1996; National Council for the Social Studies, *The Curriculum Standards for Social Studies: Expectations of Excellence*, Washington, D. C., 1994; National Research Council, *National Science Education Standards*, Washington, D. C., National Academy Press, 1996; Consortium of National Arts Education Associations, *National Standards for Arts Education*, Reston, Va., Music Educators National Conference, 1994.

18. El concepto de reforma basada en niveles de exigencia fue desarrollado por los McRel Laboratories y se puede encontrar en su informe. Véase Robert J. Marzano y John S. Kendall, *Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms*, Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

19. El concepto de escuelas «de primera clase» se ha promocionado mucho, pero su significado preciso no está nada claro. Y lo mismo cabe decir de su idoneidad o conveniencia.

20. Marzano y Kendall, *op. cit*., pág. 88.

21. Véase una descripción del movimiento por la eficacia en Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.

22. John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934, págs. 307-308.

23. Citado en Callahan, *op. cit*., págs. 73-74.

24. Véase una discusión de la obra de Franklin Bobbitt en Elliot Eisner, «Franklin Bobbitt and the "Science" of Curriculum Construction», en *School Review*, número conmemorativo del 75º aniversario, nº 75, primavera de 1967, págs. 29-47.

25. Franklin Bobbitt, *The Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin, 1918, pág. 6.

26. Robert Mager, *Preparing Instructional Objectives*, 2ª ed., Belmont, Calif., Fearon, 1975.

27. Véase Elliot Eisner y otros, *The Educationally Interpretative Exhibition: Rethinking the Display of Student Art*, Reston, Va., National Art Education Association, 1997.

1. Véase «National Assessment: A History and Sociology», en James W. Guthrie y Edward Wynne (comps.), *New Models for American Education*, Englewood Cliffs, N. J., PrenticeHall, 1971, págs. 20-34.

2. Concebir la evaluación como un medio educativo supone verla más como una manera de promover el proceso educativo que como un procedimiento para clasificar a los estudiantes.

3. Con muy pocas excepciones, los materiales curriculares ideados por los diseñadores exigen la supervisión y, con frecuencia, la intervención de los enseñantes. A medida que los ordenadores y sus programas se hagan más complejos, puede que el papel del enseñante en relación con el currículo disminuya. Pero no creo que desparezca.

4. Véase Elliot W. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Nueva York, Macmillan, 1991 (trad. cast.: *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998).

5. *Ibid.*

6. John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934. Véase especialmente el capítulo 13, pág. 324.

7. Arthur Powell, David Cohen y Eleanor Ferrar, *The Shopping Mall High School*, Boston, Houghton Mifflin, 1985.

8. Lissa Soep, «To Make Things with Words: Critique and the Art of Production», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 2000.

1. Evelyn Fox Keller, *A Feeling for the Organism*, Nueva York, W. H. Freeman, 1983, pág. 118.

2. John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934, pág. 38; véanse especialmente los capítulos 4 y 5.

3. Barbara Tuchman, *The Guns of August*, Nueva York, Macmillan, 1962, pág. 1.

4. George Donalson Moss, *America in the Twentieth Century*, 4ª ed., Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 2000, págs. 87-88.

5. Nelson Goodman, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, Ind., Hackett, 1978 (trad. cast.: *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990).

6. Véase Denise Pope, «Doing School: “Successful” Students’ Experiences of the High School Curriculum», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 2000.

7. Hannah Arendt, *The Human Condition*, Chicago, University of Chicago Press, 1998 (trad. cast.: *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998).

8. Véase Susanne Langer, *Problems of Art*, Nueva York, Scribner, 1957.

9. Blaise Pascal, *Pensées*, Londres, Penguin, 1995 (trad. cast.: *Pensamientos*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001).

10. John Dewey, *Experience and Education*, Nueva York, Macmillan, 1938.

1. Quizá el desarrollo más importante que se ha dado en la comunidad dedicada a la investigación educativa en los Estados Unidos es la exploración de otros supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, las formas de indagación legítima y los modos de representación que se pueden emplear para demostrar lo que se ha aprendido. Este desarrollo es congruente con el florecimiento del pluralismo de carácter cultural, sexual, racial, epistemológico y procedimental.

2. Para más información sobre la relación entre la objetividad y la investigación, véase Elliot Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Nueva York, Macmillan, 1991 (trad. cast.: *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998); y Eisner, «Objectivity and Educational Research», en *Curriculum Inquiry*, nº 22, primavera de 1992, págs. 9-16.

3. Estos ejemplos proceden de Nelson Goodman, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, Ind., Hackett, 1978 (trad. cast.: *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990).

4. Ulric Neisser, *Cognition and Reality: Principles and Implications for Cognitive Psychology*, San Francisco, W. H. Freeman, 1976 (trad. cast.: *Procesos cognitivos y realidad: principios e implicaciones de la psicología cognitiva*, Madrid, Marova, 1981).

5. Robert Donmoyer, «Alternative Conceptions of Generalization and Verification for Educational Research», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 1980.

6. Véase Tom Barone y Elliot W. Eisner, «Arts-Based Educational Research», en Richard M. Jaeger (comp.), *Complementary Methods for Research in Education*, 2ª ed., Washington, D. C., American Educational Research Association, 1988, págs. 75-116.

7. *The Basic Works of Aristotle*, edición a cargo de Richard McKeon, Nueva York, Random House, 1941. Véanse especialmente *Moral a Eudemo* (Madrid, Espasa-Calpe, 1976) y *Física* (Madrid, Gredos, 1998).

8. Joseph Schwab, *The Practical: A Language for Curriculum*, Washington, D. C., National Education Association, Center for the Study of Instruction, 1970.

9. Michael Connolly y D. Jean Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners*, Nueva York, Teachers College Press, 1988.

10. Véase Eisner, *The Enlightened Eye*, *op. cit*.

11. Pamela Orman Sharp, «The Development of Aesthetic Response in Early Education», tesis doctoral, Universidad de Stanford, 1981.

12. Kenneth Beittel y Robert Burkhart, «Strategies of Spontaneous, Divergent and Academic Art Students», en *Studies in Art Education*, nº 5, otoño de 1963, págs. 20-41.

13. Ellen Winner, «Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement», en *Journal of Aesthetic Education*, nº 34, otoño-invierno de 2000, págs. 11-76.

14. El número completo del *Journal of Aesthetic Education*, nº 34, otoño-invierno de 2000, se dedica a un análisis de los estudios que afirman haber descubierto los efectos de la experiencia en las artes en el rendimiento escolar. Este análisis, el mejor hecho hasta ahora en este campo, deja pocas dudas de que la mayoría de estas afirmaciones van mucho más allá de cualquier valoración prudente de las pruebas existentes.

15. Richard Luftig, *The Schooled Mind: Do the Arts Make a Difference*?,Oxford, Ohio, Miami University, Center for Human Development, Learning and Teaching, 1993.

16. Véase un ejemplo de estudio demográfico de la educación artística en Charles Leonhard, *The Status of Arts Education in American Public Schools*, Urbana, University of Illinois at Urbana, Center for Research in Music Education, 1991.

17. Unos buenos ejemplos de estudios históricos de la educación artística son: Arthur Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Nueva York, Teachers College Press, 1990 (trad. cast.: *Una historia de la eduación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós, 2002); y Foster Wygant, *Art in American Schools in the Nineteenth Century*, Cincinnati, Ohio, Interwood Press, 1983. Véase también Diane Korzenik, *Drawn to Art: A Nineteenth Century American Dream*, Hanover, N. H., University Press of New England, 1985.

18. Un libro muy bien escrito y basado en una investigación exhaustiva de la vida de Walter Smith es la obra de F. Graeme Chalmers, *A Nineteenth Century Government Drawing Master: The Walter Smith Reader*, Reston, Va., National Art Education Association, 2000.

19. Janice Ross, *Moving Lessons: Margaret H'Doubler and the Beginning of Dance in American Education*, Madison, University of Wisconsin Press, 2000.

20. Véase Elizabeth Cohen, *Designing Groupwork*, 2ª ed., Nueva York, Teachers College, Columbia University, 1994.

1. John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934.

2. David W. Ecker, «The Artistic Process as Qualitative Problem Solving», en *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, nº 21, primavera de 1963, págs. 283-290.

El arte y la creación de la mente
Elliot W. Eisner

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal)

Título original: *The Arts and the Creation of Mind*
Publicado en inglés, en 2002, por Yale University Press, New Haven y Londre

© 2002 by Elliot W. Eisner

© de la lámina 1, 2002 The Georgia O'Keefe Foundation / Artists Rights Socie (ARS), Nueva York

© de la traducción, Genís Sánchez Barberán, 2004

© de todas las ediciones en castellano
Espasa Libros, S. L. U., 2004
Paidós es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.
Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)
www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): febrero de 2012

ISBN: 978-84-493-2686-8 (epub)

Conversión a libro electrónico: Newcomlab, S. L. L.
www.newcomlab.com